



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Canadian Theses Service

Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

NOTICE

The quality of this microform is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Reproduction in full or in part of this microform is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30, and subsequent amendments.

AVIS

La qualité de cette microforme dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

La reproduction, même partielle, de cette microforme est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30, et ses amendements subséquents.

**Connaissance artistique
et formation des enseignants en arts plastiques**

André Théberge

**Thèse
présentée
au
Département
d'enseignement de l'art et
de thérapie par l'art**

**comme exigence partielle en vue de l'obtention
du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)**

Juin 1989

© André Théberge



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Canadian Theses Service Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

The author has granted an irrevocable non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of his/her thesis by any means and in any form or format, making this thesis available to interested persons.

The author retains ownership of the copyright in his/her thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her permission.

L'auteur a accordé une licence irrévocable et non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

ISBN 0-315-51338-1

Canada

**Connaissance artistique
et formation des enseignants en arts plastiques**

André Théberge, Ph.D.
Université Concordia, 1989

Cette dissertation traite de la connaissance artistique comme fondement de la formation des enseignants en arts plastiques.

Une interrogation sur la problématique de l'enseignement des arts à l'école entraîne une remise en question du concept d'artiste-enseignant, dont l'essentiel de la formation repose sur la pratique artistique en atelier. Une analyse de l'évolution récente de la philosophie de l'éducation artistique et de la théorie de son curriculum, ainsi qu'une réflexion portant sur des observations relatives à la pratique de l'enseignement des arts plastiques au Québec, font ressortir que l'enseignant devrait développer une connaissance générale et polyvalente de l'art. Cette déduction soulève le problème principal de cette thèse, soit l'élucidation d'un concept de connaissance artistique pour un nouveau paradigme d'enseignant.

Un examen comparatif et une synthèse de différentes approches cognitives, comme la connaissance de l'art du point de vue d'une pratique productive, à partir de l'étude de l'histoire de l'art, selon une méthode critique ou sémiologique et selon une appréhension appréciative, cherchent à dégager les prémisses d'un concept de connaissance artistique conséquent aux principes de généralité et

de polyvalence. La poursuite de cette investigation, qui explique la connaissance artistique comme une expérience d'appréhension perceptive, appréciative et sémantique, démontre que celle-ci peut couramment se cultiver par différents moyens et dans diverses situations. Dans cette perspective, le futur enseignant en formation universitaire doit être considéré comme un apprenti connaisseur dont les expériences cognitives personnelles lui permettront de faire de l'art à l'école un domaine vivant, captivant et accessible pour tous ses élèves.

L'analyse objective de l'oeuvre d'art est remise en question au profit d'une appréhension plus phénoménale qui implique davantage la personnalité, les expériences et la culture de chaque individu. Le domaine des oeuvres d'art est considéré comme une source particulière d'enrichissement et d'épanouissement éducatifs pour toute personne qui y cultive un intérêt et y exerce ses dispositions à connaître. La connaissance artistique est conçue comme une expérience ouverte, susceptible de découvertes personnelles, de plaisir esthétique et de multiples développements.

REMERCIEMENTS

J'exprime ma reconnaissance envers les docteurs
Suzanne Lemerise et Elizabeth J. Sacca pour leur assis-
tance dans la réalisation de cette thèse.

TABLE DES MATIERES

	pages
PAGE DE SIGNATURE	ii
SOMMAIRE	iii
REMERCIEMENTS	v
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER: <u>Sur l'importance de la connaissance artistique pour l'enseignement des arts plastiques</u>	5
1. Exposé du problème	5
2. Réflexions et observations sur mes expériences éducatives comme élève de cours d'arts plastiques	11
3. Vers un pluralisme de moyens et d'objectifs dans l'évolution récente de la philosophie du curriculum de l'éducation artistique	18
4. Buts et concepts des nouveaux programmes du Ministère de l'Education du Québec ...	33
CHAPITRE DEUXIEME: <u>Vers un concept de connaissance artistique pour la formation de l'enseignant en arts plastiques</u>	40
1. Le principe de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue d'une pratique productive	40
2. Le principe de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue de l'étude de l'histoire de l'art	47

3.	Le principe de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue d'une approche de la critique d'art	55
4.	Le principe de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue de l'application de méthodes ou de théories sémiologiques	63
5.	Le principe de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue d'une appréhension appréciative	73
6.	Vers un concept de connaissance artistique générale pour l'enseignant-connaisseur	83
 <u>CHAPITRE TROISIEME: Un concept d'oeuvre d'art pour une théorie de la connaissance artistique ...</u>		94
1.	Le concept d'oeuvre d'art comme objet investi d'habileté et de virtuosité: le mimétisme	94
2.	Le concept d'oeuvre d'art comme objet investi de qualités sensibles et esthétiques: le formalisme.....	99
3.	Le concept d'oeuvre d'art comme objet déterminé par une finalité créative et une imagination subjective	103
4.	Le concept d'oeuvre d'art comme objet déterminé par une finalité expressive et conditionné par une approche émotionnelle: l'expressionnisme	107
5.	Le concept d'oeuvre d'art comme objet investi d'une fonction critique ou contestataire	111
6.	Vers un concept d'oeuvre d'art comportant trois modalités d'existence complémentaires	114
 <u>CHAPITRE QUATRIEME: Connaissance de l'oeuvre d'art et enseignement des arts plastiques</u>		135

1.	Considérations sur les limites de la capacité relative de l'élève de comprendre et d'apprécier l'oeuvre d'art selon son niveau de croissance et d'éducation	135
2.	L'oeuvre d'art et l'enseignement des arts plastiques	146
3.	L'oeuvre d'art comme médium éducatif	153
4.	Connaissance artistique et approches pédagogiques	160
5.	Sur une certaine conception éducative du rôle du critique d'art et de l'enseignant-connaisseur	174
CHAPITRE CINQUIEME: <u>Sur le développement de la connaissance artistique et des dispositions à connaître</u>		185
1.	Connaissance artistique et nature de l'oeuvre d'art	185
2.	Aspect qualitatif et dimension infinie de la connaissance artistique	207
3.	Monde de l'art et mémoire visuelle	220
4.	Commentaires sur le plaisir esthétique et le désir de connaître	227
CONCLUSION		235
REFERENCES		243

INTRODUCTION

Cette thèse propose et démontre que l'enseignant¹ spécialisé en arts plastiques, pour les niveaux primaire et secondaire, devrait d'abord chercher à se qualifier comme connaisseur, plutôt que comme créateur professionnel, s'il doit assumer la responsabilité de dispenser une initiation élémentaire et générale à la connaissance et à une certaine expérience de ce domaine. Cette proposition initiale est principalement déduite d'une analyse de l'évolution récente de la philosophie de l'éducation artistique et de la théorie de son curriculum, ainsi que d'une réflexion portant sur des observations relatives à la pratique de l'enseignement des arts plastiques au Québec.

¹. Dans cette thèse, les noms communs comme enseignant, étudiant, connaisseur et créateur signifient aussi bien le féminin que le masculin. Ce n'est que lorsqu'ils désignent des catégories de personnes spécifiques, comme les étudiants et les étudiantes de tel programme de formation, que le féminin et le masculin seront employés distinctement. Par ailleurs, les mots enseignant et enseignement en arts plastiques seront utilisés conformément à leur usage consacré au Québec. Ce n'est que pour signifier une réalité plus vaste et plus abstraite que les termes éducation artistique et éducateur seront employés, mais toujours en rapport avec le domaine des arts visuels.

Cette pratique fait d'ailleurs l'objet d'interrogations à savoir, entre autres: "Quels sont les connaissances et les compétences nécessaires à une pratique de l'enseignement qui a évolué vers une plus grande ouverture envers différents modes de participation au phénomène culturel de l'art?"; ou encore: "Que doit connaître l'enseignant, à propos des arts plastiques en général, pour pouvoir répondre adéquatement aux objectifs et au curriculum de cette matière scolaire?"

A priori, la connaissance artistique ne sera pas définie comme une forme de connaissance particulière. L'expression est d'abord employée pour signifier toute connaissance concernée par le domaine des arts visuels, abstraction faite de l'approche cognitive. Ainsi, dans le chapitre premier, nous nous interrogeons sur l'importance de la connaissance artistique pour l'enseignement des arts plastiques, sans définir explicitement ce en quoi elle consiste exactement. Ce n'est que dans la dernière partie du chapitre deuxième, après avoir analysé la nature et la portée de différentes approches cognitives, que les prémisses d'une conception de cette connaissance sont proposées pour la formation de l'enseignant.

Comme cette conception de la connaissance artistique nécessite une compréhension du concept d'oeuvre d'art, le

chapitre troisième est consacré à la définition de cette catégorie de produits artificiels et de réalisations culturelles. Après une discussion comparative de quelques concepts, parmi les plus courants dans la littérature philosophique actuelle sur le sujet, une proposition plus ouverte et plus inclusive est mise à contribution dans l'élaboration de notre théorie de la connaissance artistique.

Dans le chapitre quatrième, nous tentons de clarifier ce en quoi peut consister le concept d'oeuvre d'art pour l'enfant en croissance et en situation d'apprentissage. Nous traitons de la genèse de sa capacité appréciative et interprétative, pour ensuite démontrer le rôle de l'enseignant à l'égard de l'oeuvre d'art considérée comme médium éducatif. C'est finalement dans le chapitre cinquième que nous abordons le problème du développement de la connaissance artistique pour la formation de l'enseignant en arts plastiques. Dans l'exposé de nos propos, il est question des moyens didactiques propices à la transmission des compétences nécessaires à l'acquisition de cette connaissance et, davantage, des habiletés et des attitudes qui conditionnent la poursuite permanente de son développement.

Bien que cette dissertation cherche à établir les fondements de la formation de l'enseignant sur le principe

général de la connaissance artistique, en négligeant de traiter des connaissances relatives à la psychopédagogie, à la croissance et à la maturation intellectuelle et affective de l'enfant, ainsi qu'à la conduite de la classe. cela ne doit pas induire que ces dernières seraient considérées comme secondaires. Il faut bien noter que cette thèse ne cherche pas à régler tous les aspects de la préparation pratique de l'enseignant. C'est plus particulièrement sous l'angle d'une analyse de la problématique de la connaissance artistique qu'elle tente de contribuer à l'amélioration de sa formation.

CHAPITRE PREMIER

Sur l'importance de la connaissance artistique pour l'enseignement des arts plastiques

1. Exposé du problème

Remarquons qu'il peut d'abord s'avérer simpliste et inutile d'affirmer que la connaissance artistique devrait être à la base de ce qui définit et distingue l'enseignement des arts plastiques aux niveaux primaire et secondaire. Au premier abord, il peut sembler des plus évident que l'enseignant spécialisé en arts connaisse sa matière. Tous les enseignants et enseignantes, tous les étudiants et étudiantes en cours de formation pour l'enseignement des arts plastiques, que j'ai interrogés sur le sujet, consentent à admettre que celui-ci doit avoir une certaine connaissance de l'art. Cependant, lorsque j'écoute leurs conversations et que je les laisse spontanément exprimer leurs opinions sur ce qu'est cet enseignant spécialisé, ce

n'est jamais l'idée de "connaissance artistique" qui ressort comme étant ce qui caractérise la spécificité de sa profession. Sans pouvoir fournir de données statistiques, je peux au moins affirmer avec certitude que c'est presque toujours l'idée de "production artistique" qui se trouve associée à la définition, à la conception ou simplement à la perception de l'enseignant en arts plastiques.

Combien de fois ai-je entendu, à propos de ce dernier, que c'est quelqu'un qui peut et qui doit FAIRE DE L'ART. L'expression "faire de l'art" m'apparaît omniprésente dans les discussions relatives à cette spécialisation d'enseignement et, plus ou moins implicitement ou explicitement, l'enseignant en arts plastiques se trouve perçu comme quelqu'un qui est habilité à transmettre une pratique plutôt qu'un savoir. Cette idée courante corrobore d'ailleurs l'essentiel de ce qui constitue de fait la tradition pédagogique dans cette matière, dans la plupart des écoles québécoises, à savoir: la production artistique comme mode d'apprentissage. Il faudrait relater tout un chapitre de l'histoire de l'affranchissement socioculturel et politique de l'art et de l'artiste au Québec, au cours des années cinquante et soixante, pour expliquer l'importance actuelle d'une conception de l'éducation artistique essentiellement basée sur le principe d'une initiation à

la compréhension de l'art par l'exercice de création en atelier. C'est à l'issue de ce qu'on a appelé la Révolution tranquille au Québec que l'artiste a finalement été perçu comme une personne pouvant contribuer de façon particulière et complémentaire à l'éducation de l'élève des niveaux primaire et secondaire.

Si nous consultons, à titre d'exemple, le chapitre quatre du Rapport Rioux (1968) sur "La formation de l'enseignant spécialisé en art", nous découvrons l'affirmation et le développement de l'idée que cet enseignant devrait d'abord s'affirmer comme quelqu'un qui exerce un art de façon professionnelle. On fonde ce principe directeur sur l'idée que: "L'éducateur doit être capable de développer les qualités créatrices en puissance chez l'enfant (art. 659)." Et selon le point de vue du Rapport: "Seule une personne qui a bénéficié d'une longue pratique de l'expérience créatrice peut évaluer avec une certaine justesse la présence de qualités artistiques dans une oeuvre (art. 656)." Et plus loin dans le même article: "Seuls des individus vivant eux-mêmes une expérience créatrice peuvent la découvrir chez les autres." Selon le Rapport Rioux, ce serait donc l'artiste qui serait, en principe, le mieux préparé à exercer la profession d'enseignant spécialisé en arts plastiques, même s'il reconnaît que sa formation artistique et l'exercice de sa carrière d'artis-

te créateur ne suffisent pas à lui donner toutes les compétences nécessaires.

Le concept d'artiste-enseignant du Rapport Rioux découle aussi de l'idée que l'artiste est susceptible d'apporter une contribution éducative et culturelle particulière, différente et complémentaire, non seulement pour ses élèves, mais aussi pour tout le milieu scolaire et même pour la collectivité du milieu régional. Il affirme à ce sujet: "Le système scolaire, en fournissant aux artistes les conditions de travail indispensables à la poursuite de leur oeuvre, investit doublement et profitablement. Cela peut être considéré par les autorités gouvernementales comme une aide indirecte à la recherche (en plus de ses services d'éducateur) (art. 668)."

L'idée que l'enseignant spécialisé en arts plastiques devrait être un artiste ne fera pas ici l'objet de tentatives d'infirmer, et on peut d'emblée prendre pour acquise l'idée que l'expérience de la création artistique devrait l'inspirer dans son approche pédagogique. Cependant, l'idée que l'enseignement des arts plastiques consisterait exclusivement dans la transmission de savoir-faire en matière de production créatrice sera interrogée et confrontée aux objectifs éducatifs que l'on retrouve maintenant dans les programmes de théories récentes en

éducation artistique. Par ailleurs, cet enseignant, que l'on tend souvent à percevoir comme un artiste-enseignant, n'est pas sans soulever de problèmes dès que l'on entreprend de déterminer quel type d'artiste saurait le mieux répondre aux exigences d'une formation artistique qui, aux niveaux primaire et secondaire, ne consiste toujours guère que dans une forme d'initiation plus ou moins polyvalente à la connaissance et à l'expression artistiques.

Cet artiste-enseignant en question, dont on souhaiterait qu'il exerce un art, devrait-il être un peintre, un sculpteur, un graveur, un illustrateur, un designer graphique, ou un peu tout cela à la fois et, si possible, davantage? Devrait-il se limiter à transmettre l'art qu'il exerce et maîtrise, ou plutôt chercher à diversifier des connaissances et des compétences plus élémentaires? En outre, est-il réaliste de s'attendre à ce qu'il puisse mener de front deux carrières professionnelles aussi exigeantes que l'enseignement des arts plastiques et la création artistique sans négliger l'une au profit de l'autre? Jusqu'à quel point l'activité créatrice personnelle d'un artiste-enseignant, que ce soit dans la peinture, la gravure ou autre, lui servira dans sa pratique éducative à l'école? Ou, inversement, en quoi sa pratique éducative, c'est-à-dire la préparation de ses cours et son enseignement, saura nourrir sa pratique créatrice de façon

signifiante et originale pour le domaine des arts visuels? L'artiste qui enseigne à plein temps dans une école peut-il encore être perçu comme un artiste professionnel de la part de son milieu, de la part d'élèves qui le côtoient régulièrement comme un enseignant parmi d'autres? Pour eux, l'artiste professionnel ne serait-il pas d'abord quelqu'un d'extérieur à l'école?

Personne ne reprochera à l'enseignant spécialisé en arts plastiques de posséder des qualités d'artistes et d'exercer des aptitudes qui sont généralement plus développées chez ces derniers. Mais peut-il encore aspirer être un éducateur artistique engagé et perfectionniste s'il doit accorder une priorité au développement de sa carrière professionnelle d'artiste créateur? S'il désire vraiment se consacrer à l'enseignement des arts plastiques, sur quel principe de base devrait-on, à l'université, établir la philosophie et le curriculum de sa formation spécialisée?

Ces quelques interrogations doivent être considérées comme quelques-unes parmi d'autres possibles qui concernent le sujet de cette thèse, soit le développement d'une théorie de la connaissance artistique susceptible de guider la formation de l'enseignant en arts plastiques. Afin de démontrer l'importance de cette connaissance, nous

allons l'interroger à travers les trois points de vue suivants: mon expérience personnelle comme élève de cours d'arts plastiques. l'étude de certaines théories récentes en éducation artistique et les nouveaux programmes d'arts plastiques du ministère de l'Éducation du Québec.

2. Réflexions et observations sur mes expériences éducatives comme élève de cours d'arts plastiques

J'ai reçu mon éducation primaire au cours des années cinquante jusqu'au début des années soixante, à une époque où, dans mon milieu campagnard, l'enseignement des arts plastiques se limitait le plus souvent à des exercices de dessin basés sur la représentation d'objets en perspective ou la copie d'illustrations de manuels scolaires ou d'images pieuses sans grande valeur esthétique. La plupart du temps, ces activités de dessin s'effectuaient à partir d'un minimum d'instructions qui comportaient peu ou pas de considérations d'ordre esthétique. Laissés à eux-mêmes, les meilleurs en dessin y trouvaient une certaine gratification, qui devait être suscitée par l'admiration de leurs camarades, alors que la plupart subissaient plus ou moins passivement les frustrations de ne pouvoir rendre avec assez d'exactitude l'objet qu'ils devaient reproduire. Je ne garde de ces activités de dessin que le souvenir d'un élève qui avait le sentiment d'en savoir davantage que ses

enseignants, mais qui aurait certainement profité d'être guidé par des personnes compétentes, soit des enseignants connaisseurs et expérimentés.

Le début de mes études secondaires, en 1963, s'inséra dans le mouvement politico-social de démocratisation de l'accès à l'éducation et de révolution pédagogique. J'entrai alors dans une école neuve animée par une grande majorité de jeunes enseignants imbus de libéralisme et de modernisme. Pour la première fois, je fus introduit dans un atelier d'arts plastiques scolaire bien pourvu en équipement et en matériel artistiques. Sur la porte de l'atelier, représentées dans un type de caractère graphique si original que j'arrivais à peine à les déchiffrer, deux expressions nouvelles frappèrent immédiatement mon imagination: "arts plastiques" et "créativité". Je ne tardai pas à être instruit de la signification de ces deux expressions par un enseignant spécialiste des arts plastiques dynamique et inspiré d'idées novatrices.

Son approche didactique et son programme d'activités éducatives allaient, en peu de temps, considérablement élargir ma conception du domaine de l'art et multiplier mes connaissances en cette matière. La diversité des matériaux et des médiums d'expression mise à notre disposition doit être considérée, avec les instructions rela-

tives à leurs usages, comme l'un des principaux agents responsables de l'acquisition de mes connaissances artistiques générales. Jusqu'à la fin du primaire, ma connaissance de l'art s'était presque exclusivement développée par une expérimentation empirique du crayon dans un effort de mimétisme visuel. Mais désormais mon activité productive, plus créative, allait s'exercer à travers une diversité de procédés comme: le modelage, le moulage, l'assemblage, le collage, la peinture, la gravure et l'impression, dans des matériaux comme: les argiles, les bois, les métaux, les cartons, les colorants, les encres et bien d'autres. Notre enseignant semblait prendre autant de plaisir à élargir ses connaissances de ces matériaux et procédés, qu'à nous instruire de leurs possibilités plastiques et de leurs difficultés techniques.

Cette approche didactique, basée sur les aspects les plus concrets de la connaissance artistique, comportait l'introduction d'autres aspects complémentaires, qui prenaient plus d'importance au fur et à mesure que nous avançons dans l'ensemble de ce programme d'initiation aux arts plastiques du secondaire. Ainsi les matériaux et les techniques soumis à l'expérimentation plastique et esthétique des élèves n'étaient pas simplement enseignés comme des moyens d'effectuer des exercices scolaires d'apprentissage artistique, mais étaient aussi l'occasion de faire

connaître des oeuvres et des produits utilitaires basés sur leur emploi. Cet aspect culturel de la connaissance de l'art était parfois traité avec des exemples au début d'un projet d'exercice d'apprentissage technique ou esthétique, ou improvisé de façon plus informelle pendant un exercice en cours. Dans un cas comme dans l'autre, il n'était jamais question de cours d'histoire de l'art ou d'exercice d'appréciation esthétique.

Cette façon non académique d'introduire des informations sur des oeuvres d'art ou des artefacts comportant des aspects artistiques, cette façon plus ou moins improvisée de développer la perception esthétique, avait surtout pour effet d'élargir notre compréhension du phénomène de l'art avec ses multiples applications dans les choses de la vie courante. Sans trop nous en rendre compte, nous étions ainsi initiés à la connaissance des esthétiques de l'art et à la compréhension des diverses fonctions culturelles et utilitaires de produits comme ceux de l'architecture, de l'artisanat, de la mode et de l'industrie concernés par l'art et l'esthétique. En somme, nous étions introduits dans un cheminement éducatif qui, conformément aux objectifs généraux de ce niveau scolaire, cherchait à étendre nos connaissances générales et élémentaires de l'art, plutôt qu'à nous initier à une démarche de perfectionnement disciplinaire.

Mes études post-secondaires se sont poursuivies dans différents programmes de formation artistique, soit: une année dans une institution spécialisée en graphisme et métiers de l'imprimerie, deux années dans un programme collégial de formation générale pré-universitaire, avec une majeure en arts plastiques, et trois années dans un baccalauréat en arts visuels. Ces six années d'études m'ont permis de poursuivre l'acquisition de connaissances artistiques générales, mais de façon plus disciplinaire qu'aux niveaux antérieurs. Dans ces programmes, il n'était plus question de cours d'arts plastiques, mais plutôt de cours d'histoire de l'art, de peinture, de sculpture, de dessin, de sérigraphie, de lithographie, etc. Sauf dans les cours d'histoire de l'art et autres cours théoriques portant sur une connaissance philosophique ou psychologique de l'art, l'étudiant recevait généralement peu d'instructions, de communications ou d'explications en dehors de démonstrations relativement techniques indispensables à la maîtrise des moyens d'expression concernés. Cette lacune pédagogique générale était plus ou moins compensée, selon les professeurs, par un enseignement individuel. J'ai cependant suivi des cours d'atelier de peinture et de sculpture où l'approche pédagogique semblait basée sur le principe de l'absence de moniteur. Ce qui semblait avoir pour effet d'entraîner nombre d'étu-

diants dans une attitude de laisser-aller similaire.

Au cours de ces années, je ne crois pas avoir été soumis à un traitement très directif dans aucun des cours d'atelier que j'ai suivis, sauf dans certains cours de dessin technique et de techniques des instruments de graphisme et de typographie. Je ne crois pas non plus que ni l'initiation à une connaissance générale de l'art et ni la formation plus disciplinaire des artistes professionnels puissent avantageusement s'effectuer sous le principe d'une approche behavioriste systématisante. Cependant, mes observations m'amènent à croire que la présence en atelier d'un moniteur disposant d'une vaste culture, d'une grande diversité de connaissances pratiques, techniques et théoriques, ainsi que des habiletés perceptives et interprétatives plus développées était, d'une façon ou d'une autre, plus profitable à la majorité des étudiants.

Il me semble en effet que ce type de professeur, plus rare, pouvait plus facilement tolérer la coexistence de différentes problématiques de recherche esthétique dans un même cours-atelier. Il me semble aussi que les professeurs de cette catégorie pouvaient même guider et inspirer des orientations de recherche relativement éloignées de celles qu'on pouvait retrouver dans leurs propres productions. Et il m'apparaît finalement qu'ils pouvaient mani-

fester une meilleure disposition à ouvrir l'étudiant à tout autre perspective et tout autre aspect du monde des arts, sans compter leur plus grande possibilité de nuancer et de motiver l'interprétation critique d'une oeuvre d'étudiant ou d'artiste professionnel. En dépit de leur plus haut degré de compétence didactique, on pouvait difficilement les considérer du point de vue du statut d'autorité que peut représenter l'artiste-enseignant, maître réputé d'une forme d'esthétique exclusive. Leur polyvalence culturelle, en termes d'expériences et de connaissances artistiques diverses, semblait finalement dénoter un engagement plus marqué pour l'enseignement, ce qui en soi, toujours selon mes observations, affectait de façon positive l'attitude des étudiants dans leur situation d'apprentissage.

Mes réflexions et observations sur mes expériences d'élève en arts plastiques, mettant en valeur l'importance d'une connaissance générale et polyvalente de l'art chez l'enseignant, n'ont qu'une valeur de témoignages personnels. Je voudrais cependant ajouter que ce sont ces professeurs qui, par leur culture, leur esprit d'ouverture ainsi que leur enthousiasme dans la transmission de leurs connaissances et de leurs expériences, m'ont tout de même incité à poursuivre des études en arts visuels et en éducation.

3. Vers un pluralisme de moyens et d'objectifs dans l'évolution récente de la philosophie du curriculum de l'éducation artistique

Il n'est pas dans les propos de cette partie de résumer l'histoire des idéologies et des concepts qui ont marqué l'évolution de l'éducation artistique, depuis son introduction dans les écoles publiques de niveaux primaire et secondaire en Europe et en Amérique du Nord. Des auteurs comme Clive Ashwin (1982), Frederick M. Logan (1955, 1975), Stuart Macdonald (1970) et Irena Wojnar (1963), qui ont traité le sujet, révèlent une telle diversité d'idéologies et de mouvements qu'il serait vain de tenter en quelques pages d'en donner ne serait-ce qu'un aperçu sommaire. Nous nous limiterons plutôt à considérer des spécialistes et des théoriciens qui, parmi les plus influents et les plus récents, ont contribué à développer une conception de l'éducation artistique plus pluraliste et une approche pédagogique plus diversifiée ou même multi-disciplinaire et ce, sans adopter la perspective historique.

On peut toutefois noter, après consultation des ouvrages des auteurs qui viennent d'être mentionnés, que c'est surtout à partir des années soixante que nombre de

spécialistes, surtout américains, proposent d'élargir le curriculum de l'éducation artistique en attribuant une égale importance au domaine de l'histoire de l'art, de la critique d'art et de l'appréciation esthétique, qu'à celui de l'expérimentation pratique et de la production créatrice. Dans ses chroniques sur l'évolution de l'éducation artistique aux Etats-Unis, Frederick M. Logan (1975) rapporte un nombre important de publications qui témoignent, chacune à leur façon, de cette tendance à considérer l'éducation artistique sur la base d'une diversité d'approches cognitives.

Certains spécialistes ont élaboré leur propre théorie pluraliste de l'éducation artistique, alors que d'autres ont indirectement contribué à cette tendance. Parmi ces derniers, Harry S. Broudy (1971) doit être considéré comme un théoricien qui, au cours des années soixante-dix, a contribué de façon significative à défendre une conception de l'éducation artistique basée sur une approche appréciative de l'art comportant une dimension affective (cherishing) et une dimension rationnelle (enlightening). Il conçoit l'éducation esthétique à l'école comme une démarche de "connoisseurship". IL écrit à ce propos:

Connoisseurship, [...] means not only liking something, but also liking it because it has certain qualities prescribed by some theory as being essential to admirable objects. The curriculum problem, therefore, is to find works

of art or literature or philosophy which can serve as invitations to like and admire, on the one hand, and as exemplifications of the theories in terms of which they have come to be regarded as deserving of esteem, on the other (p. 306).

Broudy ne propose pas une conception pluraliste et une approche multi-disciplinaire de l'éducation artistique. Il ne s'intéresse en définitive à l'éducation esthétique que dans la mesure où celle-ci peut contribuer de façon particulière et significative à la transmission de valeurs positives pour l'épanouissement humain. Mais ses écrits philosophiques et propagandistes sur l'importance de l'éducation aux valeurs esthétiques, par une initiation éclectique et éclairante à l'héritage artistique universel, peuvent être considérés comme des éléments qui contribuent indirectement à promouvoir un élargissement du curriculum de l'éducation artistique.

D'une façon moins philosophique et dans un style plus polémique, Vincent Lanier (1963,1983) s'est engagé à défendre un principe qu'il appelle "aesthetic literacy" comme fondement de l'éducation artistique. Il énonce sur ce principe (1983): "Aesthetic literacy prescribes that the principal function of art teaching in the school is to ensure that the pupil will become a knowledgeable consumer of all the visual arts (p. 36)." Selon ses arguments,

cette conception de l'éducation artistique mettrait l'accent sur le spectateur (the viewer) plutôt que sur l'oeuvre (the work of art), comme c'est habituellement le cas en éducation esthétique. C'est une aptitude à l'expérience esthétique qu'il chercherait à développer chez l'élève.

Lanier ne cherche pas à développer une conception multi-disciplinaire de l'éducation artistique. En fait, il ne considère pas l'élève comme un jeune artiste, historien et critique, mais plus exclusivement comme un esthéticien en croissance, comme quelqu'un qui apprend à connaître le langage esthétique. Sa conception d'une alphabétisation esthétique comporte quand même un élargissement du curriculum. Ce ne sont plus seulement les oeuvres du domaine traditionnel des beaux-arts comme les peintures et les sculptures qui sont considérées aptes à favoriser l'éducation esthétique, mais aussi, et peut-être davantage, tout ce qui conditionne la qualité de notre environnement visuel et fait plus spécifiquement partie de notre civilisation actuelle.¹

Louis Arnaud Reid (1971, 1983) peut aussi être consi-

¹. Voir aussi ses articles: "Enhancing the Aesthetic Potential", 1979, et "Talking About Art: An Experimental Course in High School Art Appreciation", 1968, mentionnés dans les références.

déré comme un auteur dont les théories comportent une contribution significative à une conception pluraliste de l'éducation artistique. A la différence de Lanier, ce n'est pas sur le principe d'une initiation aux éléments de l'esthétique visuelle qu'il établit ses fondements d'une éducation esthétique, mais sur celui du développement chez l'élève d'une approche cognitive des oeuvres d'art spécifique à la nature esthétique des arts visuels. Il s'agit d'une approche cognitive complexe, qui serait à la fois basée sur l'usage des facultés de la pensée et sur des dispositions affectives à réagir de façon intuitive et consciente au sens expressif et esthétique des oeuvres d'art.²

Reid ne développe pas une théorie complète et originale de l'éducation artistique. Sa contribution consiste surtout dans l'élucidation pour l'éducation artistique des concepts philosophiques comme ceux: de l'oeuvre d'art, de l'esthétique, de l'expérience esthétique et de la connaissance esthétique des oeuvres d'art, et d'avoir décrit le rôle de certaines facultés dans l'appréhension cognitive de ces dernières. Sa théorie cognitive des oeuvres d'art

². Cette approche cognitive et les concepts qui la définissent se trouvent décrits dans ses deux articles: "Aesthetic Knowledge in the Arts", 1983, et "The Concept of Aesthetic Development", 1982, qui sont mentionnés dans les références.

consiste dans une expérience plutôt que dans un savoir factuel. Dans son article "The Concept of Aesthetic Development", il la définit comme "an expressive embodiment" ou "an embodiment of meaning" et la connaissance de l'art comme "a cognitive awareness of expressive embodiment" ou, plus explicitement, comme "a cognitive-affective feeling of values-embodied in the presented work (p. 21)." Cette approche cognitive, plus empathique qu'intellectualiste, ne rejette cependant pas l'information factuelle et conceptuelle, et Reid n'exclut pas la contribution de disciplines comme la critique d'art et l'atelier d'expression dans sa conception de l'éducation esthétique.³

Par leur omniprésence dans la littérature sur l'éducation artistique, on peut déduire que Monroe C. Beardsley, Joseph Margolis et Ralph A. Smith ont exercé une influence considérable sur l'évolution de la théorie du curriculum en éducation artistique ces deux dernières décennies. Les deux premiers se sont imposés par leurs traités philosophiques sur la critique d'art, et le troisième par son modèle didactique de critique d'art et, peut-être davantage, par son importante contribution comme éditeur sur le sujet.

³. C'est dans son article "Aesthetics and Aesthetic education" qu'il expose de façon plus explicite cet aspect de sa théorie éducative de la connaissance artistique.

Mais, en définitive, ce sont les ouvrages qui ont plus directement contribué à élargir la conception du curriculum de l'éducation artistique, qu'il convient de porter à la défense de notre proposition initiale sur l'importance, pour l'enseignant, d'être exercé à la connaissance artistique.

Dès la préface de son manuel didactique, Approaches to Art in Education (1978), Laura H. Chapman annonce que l'éducation artistique doit être pluraliste dans ses moyens et ses objectifs. Elle écrit: "One of the main themes in this volume is that no single approach to art can adequately represent to children the diversity inherent in art (p. V)." Après un survol de l'histoire de l'éducation artistique aux Etats-Unis, elle observe qu'à différents moments de son évolution, ce champ éducatif a été dominé par l'un des trois thèmes suivants: "developing the well-rounded child through art, promoting the knowledge and appreciation of art as subject, and fostering the ability to relate art to daily living (p. 18)." Puis elle ajoute que les éducateurs ont généralement manifesté plus d'intérêt pour le développement des habiletés créatrices que pour celui des habiletés perceptives. Conséquemment, elle propose un concept de curriculum de l'éducation artistique focalisant trois aspects complémentaires, soit:

"personal fulfillment through art; appreciation of the artistic heritage; awareness of the role of art in society (p. 18)."

Le premier aspect, "personal fulfillment through art", consiste dans la tâche éducative de développer chez l'élève une attitude d'autonomie créative, aussi bien dans ses activités productives que perceptives. Le deuxième aspect, "appreciation of the artistic heritage", vise à faire en sorte de relier le vécu et les efforts productifs des élèves à l'héritage artistique de façon signifiante et personnalisante. Quant au troisième, "awareness of art in society", il consiste principalement à sensibiliser l'élève aux multiples façons dont l'art et l'esthétique peuvent servir à exprimer la culture des différentes ethnies et à caractériser leur milieu de vie. En somme, on peut convenir qu'un tel programme demande, de la part de l'enseignant, une bonne connaissance de l'éducation et une connaissance générale et polyvalente de l'art et de l'esthétique.

Elliot W. Eisner peut être considéré comme le théoricien qui, ces trois dernières décennies, a le plus et, à mon avis, le mieux contribué à promouvoir une conception de l'éducation artistique pluraliste, tout en lui attribuant une fonction éducative spécifique. Dans son livre

Educating Artistic Vision (1972), Eisner développe une philosophie du curriculum de l'éducation artistique essentiellement basée sur le principe que l'art est susceptible d'apporter une contribution spécifique à la connaissance et à l'expérience humaines. Cette contribution consiste dans ce qu'il appelle: "the aesthetic contemplation of visual form (p. 9)." Puis il conçoit la création, l'appréciation et la compréhension de la forme visuelle en général et de la forme artistique en particulier comme une modalité de l'intelligence qu'il qualifie de "qualitative (p. 113-115)."

Sa philosophie de l'éducation artistique consiste dans le développement d'habiletés perceptives et appréciatives impliquées dans l'exercice de la production esthétique et, de façon générale, dans la contemplation de la forme esthétique. Eisner ne croit pas, comme V. Lowenfeld et W. L. Britain, que l'éducation artistique puisse consister dans le développement d'un processus naturel génétiquement pré-programmé. Selon lui, la croissance artistique serait fortement influencée par les conditions environnementales et culturelles dans lesquelles elle se manifeste. Il affirme:

...the most important contribution that art education can make to the growing child is directly related to the nature of art. It is related to that which is distinctive about art; it is related to the functions art performs in

human experience (p. 59-60).

Eisner propose un concept de curriculum qui comporte trois aspects de l'apprentissage: "the productive, the critical, and the cultural", et qui met l'accent sur le développement des habiletés perceptives (p. 65-71). Chacun de ces aspects comporte des objectifs éducatifs relatifs à plusieurs habiletés et l'acquisition de nombreuses connaissances. Son principe selon lequel l'art apporte une connaissance et une expérience humaines spécifiques détermine toute l'importance de la connaissance de l'art pour l'enseignant. Et son concept d'éducation artistique en trois aspects implique une connaissance générale et polyvalente de l'art.

Edmund Burke Feldman adopte une orientation qui présente beaucoup de similitudes avec celle de Eisner. Comme ce dernier, Feldman considère l'art comme une voie de connaissance et un mode d'apprentissage susceptibles de contribuer de façon particulière à l'éducation de l'élève. Il est cependant moins essentialiste que Eisner et voit dans l'éducation artistique un moyen d'humanisation. D'un point de vue plus anthropologique, il considère la création esthétique et l'éducation artistique comme étant pour l'homme un processus d'adaptation à la vie et à son milieu. Dans son ouvrage, Becoming Human Through Art

(1970). Feldman attribue à l'éducation artistique le rôle de contribuer à l'épanouissement de l'élève comme être humain et de faciliter chez lui l'unification de l'art et de la vie. C'est par un programme d'activités divisé en quatre catégories correspondant à quatre buts relatifs, qu'il propose d'accomplir cette mission éducative (p. 214-383). La première catégorie d'activités vise à faciliter le développement d'une connaissance générale du monde, de l'évolution de l'homme, des différents styles de vie, des caractéristiques ethniques et autres aspects anthropologiques qui se trouvent véhiculés à travers l'héritage universel des oeuvres d'art. La deuxième catégorie d'activités consiste dans l'étude des éléments et des modalités du langage visuel qui ont trait aux styles, à la composition et à l'expression esthétiques des points de vue de la création et de la perception. La troisième catégorie a trait à la connaissance de l'art du point de vue des outils, des techniques et des médiums qui sont utilisés dans des disciplines d'expression comme le dessin, la peinture, la sculpture et la gravure, et dans toute production comportant des préoccupations esthétiques. La dernière catégorie traite de la maîtrise des techniques de la critique d'art comme moyen d'amener l'élève à appréhender les oeuvres d'art de façon plus approfondie, plus éclairée et plus communicable.

Ce programme général ne vise pas d'abord une transmission de la connaissance artistique, mais l'épanouissement des dimensions humaines chez l'élève. Néanmoins, cette entreprise d'éducation par l'art implique une connaissance générale et pluri-disciplinaire de l'art et de l'esthétique de la part de l'enseignant.

Dans son ouvrage, Esthétique et pédagogie (1963), Irena Wojnar établit les bases d'une philosophie de l'éducation artistique axée sur le principe du développement de "l'attitude de l'esprit ouvert". C'est d'abord par l'étude de des principales philosophies contemporaines de l'esthétique qu'elle s'efforce de justifier l'importance de l'art et de l'esthétique dans la formation générale de la personne. Puis c'est par une étude de l'évolution de l'éducation artistique, plus particulièrement à partir de l'époque des activités de l'"Education Nouvelle", qu'elle poursuit son investigation. Elle observe que le mouvement "Education par l'art", d'origine britannique, a progressivement entraîné: "un élargissement des fonctions attribuées à l'art dans la formation de l'homme (p. 266)." Puis elle observe que ce mouvement, d'abord été préoccupé par l'expression libre et la création spontanée avant d'aboutir, sous l'influence des idées de Thomas Munro et Herbert Read vers les années soixante, à une synthèse qui concilie: expression libre, enseignement artistique et

éducation par la contemplation esthétique (p. 268).

Irena Wojnar n'élabore pas une théorie pluraliste du curriculum de l'éducation artistique. Elle s'intéresse plutôt au potentiel qu'offre l'art dans le développement de ce qu'elle appelle l'"esprit ouvert". Si sa philosophie de l'éducation par l'art nous intéresse ici, c'est qu'elle contribue à affirmer le principe d'une conception pluraliste de l'éducation artistique pouvant impliquer une approche polyvalente de l'enseignement des arts plastiques. Retenons de sa philosophie éducative qu'elle comporte quatre aspects complémentaires susceptibles de favoriser cette ouverture d'esprit par l'art. Il s'agit: 1. de l'"aiguïsement de la perception", 2. de l'"élargissement de l'expérience" (par l'expérience esthétique), 3. de l'"enrichissement du savoir" (l'art étant considéré comme une voie de connaissance) et 4. du développement de l'"esprit créateur" (p. 232-249).

Finalement, il nous faut absolument considérer Jean-Claude Forquin (1973) qui a très bien su cerner la problématique de l'éducation artistique (qu'il qualifie d'esthétique) dans le cadre de l'éducation élémentaire et secondaire. Il énonce certains principes que l'on pourrait considérer comme des prémisses aux postulats fondamentaux de cette thèse, à savoir entre autres: "Que l'éducation

esthétique vise moins à créer chez les individus des aptitudes artistiques spécifiques qu'un développement global de la personnalité à travers des formes aussi diverses et complémentaires que possible d'activités expressives, créatrices et sensibilisatrices."

Jean-Claude Forquin introduit une théorie pluraliste de l'éducation artistique qui vise le développement des quatre aspects suivants: 1. "la sensibilisation à l'environnement", 2. "le développement de la personnalité", 3. "la créativité esthétique" et 4. "la formation de la sensibilité"; ce dernier lui apparaissant comme étant le "centre et la clef" de toute éducation esthétique (p. 22-23). Il écrit au sujet de cet aspect:

S'agissant d'éducation esthétique, le problème est en effet, de construire, de produire, d'élaborer dans l'individu cette sorte très particulière d'aptitude, qui est l'aptitude émotionnelle, l'aptitude à éprouver au contact d'un objet, d'une forme, d'une oeuvre, une espèce particulière d'émotion qu'on appelle plaisir esthétique (p. 33).

Mais pour Forquin, cette disposition au plaisir et à l'émotion dans l'expérience esthétique n'est pas quelque chose de naturel, qui se manifesterait spontanément chez tout être normal mis en présence d'une oeuvre d'art ou en situation de création. Il s'agit plutôt d'un ensemble d'attitudes et de compétences qui se cultivent progressivement par un contact régulier avec des oeuvres d'art sou-

tenu d'informations techniques, historiques, esthétiques et notionnelles relatives.

Forquin ne développe pas un concept de curriculum de sa philosophie de l'éducation esthétique. Il laisse toute latitude à l'enseignant, qu'il suppose apte à remplir cette mission éducative par les moyens de différentes approches et de différents types d'activités.

Au terme de cette remémoration des principales idées de théoriciens qui ont contribué à l'affirmation d'une conception élargie du curriculum de l'éducation artistique,⁴ nous pourrions résumer comme suit l'essentiel des principes qui caractérisent une telle conception:

- que l'éducation artistique des niveaux primaire et secondaire ne devrait pas consister uniquement dans une initiation à la pratique de quelques disciplines artistiques, mais dans un processus d'ouverture au monde de l'art avec ses multiples aspects;

- que ce processus d'ouverture devrait s'effectuer à travers différents types d'approches pédagogiques (atelier d'expérimentation et d'expression, activité d'appréciation

⁴. Notons que c'est délibérément que j'ometts de considérer le mouvement D.B.A.E. (Discipline-Based Art Education) qui propose un enseignement multi-disciplinaire de l'art, et c'est simplement parce qu'il s'agit d'un mouvement plutôt que d'une théorie.

esthétique, initiation à la critique et à l'histoire de l'art, apprentissage notionnel et autres);

- que l'éducation artistique vise le développement de plusieurs aspects dont l'épanouissement de la personne, comme étant conséquent au développement de tous les autres, pourrait être considéré le plus important (familiarisation à l'héritage culturel, initiation aux éléments du langage visuel, sensibilisation aux problèmes de la qualité de l'environnement, développement des habiletés perceptives et de la sensibilité esthétique, et autres);

- que l'enseignant, chargé d'une telle mission éducative, devrait avoir été initié à développer pour lui-même et pour ses élèves une connaissance générale et polyvalente de l'art et de l'esthétique (ce qui est plus précisément l'objet de cette dissertation doctorale).

Rappelons finalement, comme l'a observé Laura H. Chapman, que cette tendance apparaît théoriquement et historiquement comme conséquente à l'évolution de l'éducation artistique qui, après avoir privilégié différentes orientations, chercherait à les concilier.

4. Buts et concepts des nouveaux programmes du Ministère de l'Éducation du Québec

Dans son nouveau programme pour le niveau primaire (1981), le MEQ définit le but général de l'éducation

artistique en termes de "connaissance". On peut lire: "Les finalités de l'enseignement des arts plastiques rejoignent celles dont se réclame l'éducation scolaire au Québec. Elles peuvent se résumer en une seule qui les englobe toutes: la connaissance (p. 46)." Sans définir explicitement le genre de connaissance visé par l'éducation artistique, on mentionne qu'elle consiste dans une "conscience subjective des valeurs esthétiques". Par ailleurs, dans le nouveau guide pédagogique des arts plastiques pour le secondaire (1982), on définit le domaine de l'art comme suit: "L'art relève d'un champ de la connaissance, qui est sous le contrôle immédiat de la sensibilité créatrice. Ce champ n'est pas figé dans les limites objectives mais croît avec le sujet qui connaît: il est le champ de la connaissance perceptive (esthétique) (p. 4)." Il apparaît donc que c'est le thème de la "connaissance" qui devrait maintenant inspirer l'enseignement des arts plastiques au Québec et, par conséquent, la formation des enseignants spécialistes dans cette matière.

Mais, de façon plus explicite, en quoi consiste la connaissance de l'art dont il est question ici? En quoi consiste, pour l'éducation, ce type de connaissance qualifié de "conscience subjective des valeurs esthétiques" et de "connaissance perceptive esthétique"? Les guides pédagogiques du MEQ ne nous apprennent guère plus sur ce sujet

que ce qui vient d'être cité. Par contre, le concept du curriculum et l'approche pédagogique de ces guides comportent implicitement certains éléments de réponse. On y propose d'abord une "démarche disciplinaire" comportant trois étapes pour le primaire, soit: le **percevoir**, le **faire** et le **voir** (p. 49), et quatre pour le secondaire, soit: les mêmes qu'au primaire auxquelles s'ajoute le **savoir** (p. 5 et 6). C'est cette démarche disciplinaire qui est proposée comme étant susceptible de conduire à la connaissance artistique.

Cette connaissance est cependant considérée comme étant similaire à celle que l'artiste acquiert dans sa démarche disciplinaire et les aspects percevoir, savoir et voir sont expliqués comme étant principalement développés au moment du "faire". C'est au niveau de l'expérience productive que l'élève enrichit "sa perception de la nature et de l'environnement (percevoir)", qu'il fait l'apprentissage "des éléments du langage plastique, des gestes, des outils, des techniques et matériaux spécifiques à la discipline (savoir)", qu'il "concrétise son image (faire)", et, après cette étape, qu'il peut s'exercer à "lire l'image, à l'évaluer, à y reconnaître l'idée et les éléments s'y rattachant (voir)". C'est finalement sur la base de cette expérience à quatre aspects, relativement subjective, que l'élève peut par la suite s'enrichir au

contact des oeuvres du patrimoine universel et de la culture québécoise (Programme secondaire p. 5-6).

La structure du programme du niveau secondaire comporte quatre modules, soit: thématique, langage plastique, geste et technique, art et société (p. 9). Chacun de ces modules comprend, pour chaque degré scolaire, la formulation d'objectifs et l'énumération d'éléments de contenu. Mentionnons qu'il n'est pas recommandé à l'éducateur de pratiquer un enseignement modulaire, mais de voir à intégrer les objectifs et les éléments de contenu dans un enseignement vivant, personnalisé et où seront respectés les concepts d'"ouverture" et de "globalité" (p. 6 et 10). Le concept d'ouverture consiste à considérer la démarche artistique comme: "...un va-et-vient de recherches et de découvertes qui se succèdent au gré du développement de toutes les facultés d'un individu (p. 10)." Ce qui implique que l'apprentissage artistique ne peut s'effectuer dans une progression linéaire, mais selon les fluctuations du tâtonnement créateur. Quant au concept de globalité, il tient principalement au fait que: "En arts plastiques, l'apprentissage d'une habileté, d'un concept ou d'une attitude est étroitement et simultanément lié à d'autres habiletés, à d'autres concepts et à d'autres attitudes (p. 10)."

La consultation des tableaux de ce programme nous révèle que l'élève doit s'adonner à la connaissance artistique par des exercices de manipulation technique, des apprentissages notionnels et des activités d'expression, de création et de perception. Sans proposer d'initier l'élève à des disciplines comme la critique d'art ou l'histoire de l'art, ou de l'exercer à l'appréciation esthétique, le programme implique, via le module "art et société", d'instruire l'élève sur l'esthétique des styles, sur les fonctions et sur les significations des oeuvres de l'héritage artistique. On voit donc qu'un tel programme demande une vaste connaissance de l'art ainsi que différentes compétences liées à la transmission de cette connaissance et ce, même si l'essentiel du travail éducatif est supposé s'effectuer en situation d'expérimentation technique et d'expression créatrice.⁵

Nous venons de considérer le principe de l'importance d'une expérience polyvalente et d'une connaissance généra-

⁵. Du au fait qu'il est concerné par l'enseignement de notions et l'initiation à l'héritage artistique, ce nouveau programme comporte un élargissement par rapport au précédent guide des arts plastiques du secondaire. Plutôt subjectiviste, il ne se caractérise pas exactement par une approche pluri-disciplinaire de la connaissance artistique comme le propose Chapman, Eisner et Feldman, que nous avons vus dans la partie précédente. Cependant, les notions d'ouverture et de globalité doivent être considérées comme étant de nature à inspirer une approche polyvalente, si non pluri-disciplinaire, de la connaissance artistique.

le de l'art à travers trois points de vue différents. Il ressort de cette première étape, que ce ne sont pas les expériences et les connaissances spécifiques de l'artiste préoccupé par une recherche esthétique particulière qui sont utiles à l'éducation artistique des niveaux primaire et secondaire, mais un ensemble de connaissances pratiques, techniques, esthétiques et notionnelles relatives à différentes disciplines productives et cognitives de l'art.

Notre résumé des principales théories, qui contribuent à faire valoir une conception pluraliste de l'éducation artistique, laisse entendre que l'enseignant devrait être initié à différentes approches cognitives de l'art. Selon l'essentiel de ce qui a été retenu à la fin de la deuxième partie, il serait utile qu'il puisse aborder l'art à travers des approches aussi diverses que l'expression plastique, l'appréciation esthétique, l'analyse notionnelle, l'étude de l'histoire de l'art et la critique d'art. Faut-il espérer que cet enseignant atteigne un niveau professionnel dans les compétences de chacune de ces approches? Ou faut-il plutôt le considérer comme un amateur d'art qui s'intéresserait à cultiver une connaissance générale et polyvalente de ce vaste domaine?

Dans le chapitre suivant, nous allons interroger et

comparer cinq approches différentes susceptibles de développer cette connaissance de l'art. Notons que notre but n'est pas tellement d'associer des approches cognitives à l'un ou l'autre des aspects qui peuvent composer un programme pluraliste d'éducation artistique. Il est plutôt de déterminer leur valeur comme moyen susceptible de développer une connaissance générale de l'art chez l'enseignant. Il est aussi de faire ressortir des idées, des observations et des concepts qui serviront à l'énonciation d'une conception de la connaissance artistique originale et la mise en lumière des moyens pour la développer. Notons finalement que ces approches, qui sont la production artistique, l'étude de l'histoire de l'art, la critique d'art, l'analyse sémiologique et l'appréciation esthétique, sont aussi celles que l'on peut retrouver dans certaines théories pluralistes de l'éducation artistique.

CHAPITRE DEUXIEME

Vers un concept de connaissance artistique pour la formation de l'enseignant en arts plastiques

1. Le principe de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue d'une pratique productive

L'expérimentation créatrice d'un médium d'expression et la production artistique, en général, impliquent et développent indubitablement une certaine connaissance de l'art. Le peintre, par exemple, développe une connaissance pratique de l'art à travers l'usage des techniques, des outils et des médiums qu'il emploie, de telle sorte qu'il peut agir en prévoyant les résultats des gestes qu'il pose sur la toile. Sans une certaine connaissance des outils et des techniques concernés, toute pratique productive, même spontanéiste, serait hasardeuse et le plus souvent infructueuse. C'est même généralement sur la base d'une connaissance pratique des outils, des matériaux

et des techniques d'un médium d'expression particulier que le créateur ou le producteur se détermine comme artiste. Traditionnellement, l'artiste est par exemple un peintre, un sculpteur, un graveur ou un céramiste qui a développé des habiletés et acquis des connaissances particulières, lesquelles lui confèrent la maîtrise de la peinture, de la sculpture, de la gravure ou de la céramique et lui permettent de produire des objets maintenant considérés comme étant du domaine des oeuvres d'art. Dans ce sens, sa connaissance de l'art consiste essentiellement, mais non exclusivement, dans une sorte de "connoisseurship"¹ plus ou moins empirique des moyens d'expression mis au service de la pratique d'un style défini, ou d'une démarche de recherche plus spéculative.

Cette délimitation préliminaire de la connaissance artistique du point de vue d'une pratique productive peut sembler trop restrictive, surtout à l'égard de l'évolution contemporaine de l'art. Certes, l'artiste contemporain n'est plus cet artisan qui, au moyen-âge, fabriquait des fresques ou taillait des statues selon une tradition de

1. Le mot "connoisseurship", n'ayant pas d'équivalent français, sera employé tel quel et, pour le moment, selon la définition générale qu'on lui attribue dans le dictionnaire Webster's (1983), soit pour le "connoisseur": "...one who understands the details, techniques, or principles of an art and is competent to act as a critical judge 2. one who enjoys with discrimination and appreciation of subtleties - connoisseurship."

techniques et de normes esthétiques. Certains artistes s'expriment maintenant dans différents médias d'expression; alors que d'autres s'adonnent à une production multi-médias. Afin d'éviter tout cloisonnement limitatif, certains artistes inventent des modes d'expression impliquant une combinaison de verbal, de visuel, de sonore, de gestuel, alors que d'autres se contentent de ne transmettre que l'aspect conceptuel de leurs idées artistiques. Dans bien des cas, il peut sembler que l'oeuvre de l'artiste repose moins sur une connaissance pratique des moyens d'expression, que sur un rejet systématique de toute discipline susceptible de conditionner l'acte créateur. De façon générale, il semble que l'approche de la production artistique se fasse de plus en plus intellectualiste chez les artistes de l'avant-garde, alors que leurs connaissances théoriques sur l'art et autres domaines soient de plus en plus délibérément investies dans leurs oeuvres.²

Bien que cette approche plus spéculative et plus intellectualiste ne développe guère une connaissance de

². A titre indicatif, mentionnons que certains critiques croient que c'est cette tendance intellectualiste qui a conduit l'art dans l'état d'éclatement actuel. Jorge R. Brest (1978), par exemple, croit que la véritable cause de l'état actuel de crise en arts visuels ne réside pas dans l'avalanche d'idées, mais plutôt dans l'incapacité d'accéder à l'art parce qu'on ne sait plus les sublimer dans un langage artistique.

l'art par la voie d'un know-how des moyens d'expression, il n'empêche qu'elle implique une certaine connaissance de l'art, soit la connaissance de l'art dit actuel, c'est-à-dire celui qui se cherche des formes d'expression nouvelles, dans ce qui est peut-être en train de devenir une tradition de remise en question.

La connaissance de l'art du point de vue de l'approche productive consiste essentiellement dans une connaissance pratique; c'est-à-dire que le créateur connaît l'art par la voie de sa pratique productive et ce, même si celle-ci se trouve conceptuelle ou qu'elle implique une dimension réflexive importante. Certes, l'artiste de notre civilisation de communication n'est pas sans culture artistique générale et les connaissances notionnelles, critiques, réflexives et historiques de l'art qu'il a acquises de différentes façons ne sont pas sans influencer son activité productive. Cependant, sa dynamique cognitive, son approche investigatrice, passe en principe par la voie de l'exercice productif. Par ailleurs, le fait de produire des oeuvres d'art n'est pas chez l'artiste sans influencer sa façon d'investir l'appréhension perceptive et l'assimilation cognitive de celles des autres, qu'elles soient récentes ou anciennes, de notre civilisation ou étrangères.

D'un certain point de vue, la production artistique peut être considérée comme une forme de cognition qui s'actualise au moment de l'accomplissement créateur, mais qui peut aussi avoir des répercussions sur la façon générale dont l'artiste entre en contact avec les choses et les événements de son milieu, dont les oeuvres d'art. Louis Arnaud Reid (1983) définit la connaissance issue de l'activité artistique créatrice par le fait que celle-ci n'est pas pré-définie ou pré-conceptualisée, mais qu'elle se révèle de façon intuitive au moment du processus créateur. Il observe que cette connaissance artistique, au moment de la création, ne porte pas sur des généralités abstraites, mais consiste essentiellement dans l'appréhension intuitive de ce qui est unique et momentané (p. 38). David W. Ecker (1966), démontre que le mode d'appréhension créative et cognitive de l'artiste consiste dans: "...a series of problems and their controlled resolution (p. 58)." Selon ses études, l'artiste des arts visuels ne développerait pas sa production esthétique en pensant en mots et en concepts, mais en rapports de qualités de formes et de couleurs. Il écrit: "Artiste at their work think in terms of qualities, think with qualities; their thought, in a word, is qualitative (p. 63)." Quoi qu'il en soit, ce qui nous intéresse ici n'est pas tant la psychologie de l'approche artistique comme processus cognitif, que le principe de l'acquisition d'une connaissance

artistique du point de vue d'une pratique productive pour la formation de l'enseignant.

Jusqu'à maintenant, nous avons brièvement considéré que la connaissance de l'art du point de vue d'une pratique productive pouvait consister: dans un connaissance des moyens d'expression, dans une conscience du processus artistique créateur et dans une appréhension intuitive de ce qui est qualitatif, unique et momentané en art. En somme, cette connaissance de l'art consiste dans une expérience, et c'est à travers une pratique que l'artiste ou le producteur actualise en principe ce qu'il sait de l'art et ce vers quoi il tend à connaître. Sa connaissance artistique n'est pas conceptualisée, mais articulée par ses techniques productives et, en quelque sorte, qualitativement incarnée dans la forme des oeuvres qu'il produit. Ce qui ne l'empêche pas de rationaliser verbalement par la suite ce qu'il a d'abord élaboré directement dans un médium d'expression.

Le principe de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue d'une pratique productive comporte des avantages, mais présente aussi des limites pour la formation de l'enseignant spécialisé en arts plastiques. Comme artiste, l'enseignant est en principe davantage habilité à transmettre ses expériences et ses con-

naissances pratiques, qu'à traiter de l'art en général d'un point de vue philosophique ou même appréciatif.³ Sa connaissance de l'art présente surtout l'avantage de consister dans la genèse de l'oeuvre plutôt que dans le produit fini. L'artiste, au moment où il produit, ne développe pas ses connaissances spécifiques en pratiquant l'analyse critique des oeuvres d'art, même si celle-ci peut à l'occasion le faire évoluer dans la poursuite de son oeuvre. C'est au coeur même du processus créateur qu'il développe une forme personnelle de connaissance des moyens techniques, esthétiques et sémantiques qui conditionne l'essence de sa connaissance particulière de l'art comme artiste producteur.

Mais la connaissance artistique ne consiste pas exclusivement dans l'expérience de la création esthétique et l'artiste ne peut accéder à toutes les formes d'expression, ni pratiquer toutes les disciplines. Comme artiste, l'enseignant se trouve donc en principe limité et ce, même

³. Même sur le territoire de leurs compétences particulières, ce n'est pas toujours avec une grande facilité que certains artistes arrivent à communiquer leurs savoirs et leurs expériences. J'ai souvent observé, lors d'interviews et même dans des cours d'atelier, les difficultés avec lesquelles certains artistes cherchent à expliquer leur démarche créatrice ou à démontrer quelque chose à un étudiant, comme si la nature de leurs connaissances était difficilement verbalisable. Cependant, d'autres comme Itten, Klee et Kandinsk se sont avérés d'excellents pédagogues et théoriciens.

s'il cherche à expérimenter le plus de styles possibles dans plusieurs disciplines. De plus, cette approche de l'art ne saurait complètement répondre aux divers besoins d'une conception pluraliste de l'éducation artistique axée sur la transmission d'une connaissance générale et polyvalente de l'art. L'éducation artistique, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, peut aussi être concernée par l'initiation à une connaissance notionnelle de l'esthétique de l'art, par le développement d'habiletés critiques et appréciatives et par l'initiation à la connaissance de l'héritage artistique, ainsi qu'à d'autres aspects relatifs aux différentes fonctions sociales et culturelles de l'art.

Dans cette perspective, le principe de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue de l'étude de l'histoire de l'art pourrait peut-être mieux répondre aux besoins de la formation de l'enseignant.

2. Le principe de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue de l'étude de l'histoire de l'art

Le domaine de l'histoire de l'art comporte un vaste corpus de connaissances diverses impliquant des savoirs factuels et notionnels, des méthodes d'investigation,

ainsi que des modes d'analyse et d'interprétation critiques. Selon l'auteur, l'école de pensée ou la méthode investigatrice, un ouvrage d'histoire de l'art sera plus ou moins descriptif, critique, idéologique, ethnologique ou biographique, ou plus ou moins marqué par une théorie esthétique, sémiologique, iconique, psychologique ou sociologique. La science de l'histoire de l'art a été marquée, au cours de son évolution, par différentes écoles de pensée comme: l'idée de pérennité classique dans la théorie évolutionniste de Winckelmann, les notions d'explication exhaustive et de déterminisme historique dans la conception biologiste de Taine, le principe de la visualité pure dans l'approche formaliste de Fiedler et le schéma d'analyse en trois stades dans la méthode iconologique de Panofsky (Somville p. 7-58). Nous laisserons de côté ces questions idéologiques et méthodologiques, pour nous en tenir au principe général selon lequel toute investigation relevant du domaine de l'histoire de l'art comporte des connaissances susceptibles de servir la formation de l'enseignant.

Observons d'abord que les connaissances qui sont livrées par l'histoire de l'art sont généralement livresques

et avant tout documentaires.⁴ Même si un livre peut comporter des reproductions d'oeuvres et des schémas visuels explicatifs, le principe de la transmission cognitive qu'il comporte consiste dans le décodage des informations et des explications verbales que l'écrit véhicule et que l'image appuie. L'histoire de l'art ne saurait être transmise uniquement par une succession chronologique de reproductions d'oeuvres marquantes, car elle comporte nombre d'aspects que la contemplation de ces reproductions, et même des originaux, ne saurait révéler. Même si son but serait d'abord de nous faire connaître les oeuvres qui ont déterminé l'évolution de l'art, cela n'exclut pas l'apport d'autres connaissances extra-esthétiques susceptibles d'éclairer le sens et la valeur de ces oeuvres. Même si l'histoire de l'art comporte des indications sur la façon d'assumer l'appréhension perceptive et esthétique des oeuvres qu'elle traite, ces indications ne sont pas des constituantes objectives des oeuvres mêmes. En somme, le principe de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue de l'histoire de l'art procure une connaissance informative et interprétative des oeuvres, de nature différente de celle qui se révèle à la conscience

⁴. Le documentaire filmique peut aussi servir de moyen efficace pour véhiculer l'histoire de l'art. Même si le commentaire sonore remplace l'énoncé écrit, le principe reste généralement le même, soit transmettre des informations sur et en présence d'objets artistiques.

de l'artiste au moment de la création.

Prenons comme exemple le chapitre 25 du volume L'Art et son histoire 2 de E. H. Gombrich (1967). Dans ce chapitre, qu'il intitule "La révolution en permanence, Le XIXe siècle", Gombrich nous livre toutes sortes d'informations susceptibles de nous faire comprendre l'évolution de l'art occidental en général et de la peinture française en particulier. Il développe une argumentation documentée qui traite, entre autres, du comportement de certains artistes qui ont contribué de façon notable à l'évolution de la peinture. Par exemple: "Les artistes, [...], prenaient un malin plaisir à épater le bourgeois, à le choquer, à heurter sa suffisance (p. 221)." Certaines informations nous renseignent sur des faits de la carrière d'un artiste important de cette période. Il écrit à propos d'Eugène Delacroix: "Insatisfait par les sujets intellectuels chers aux académies, il se rendit en Afrique du Nord pour y étudier une nature éclatante et le romantisme de la vie arabe (p. 225)." D'autres expliquent de façon plus générale et plus interprétative des préoccupations esthétiques ou idéelles de tout un mouvement artistique. Par exemple, il écrit à propos des impressionnistes: "Ils cherchèrent à démasquer tout ce qui, dans l'art, n'était au fond que convention (p. 232)." Certaines informations consistent plutôt dans une interprétation critique d'une

oeuvre particulière. Il affirme à propos d'un tableau de François Millet, Les Glaneuses (1857): "Il y a, dans le geste et dans le rapport des figures, un rythme prémédité qui donne à l'ensemble une sorte d'équilibre monumental, et qui exprime bien ce que le peintre a vu de solennel dans le travail de la moisson (p. 227)." Gombrich relate aussi des événements importants comme: "En 1863, le jury refusa de présenter ses oeuvres (celles de E. Manet) au Salon officiel (p. 236)." Dans certains cas, il s'agit plutôt d'observations particulières qui contribuent à expliquer des préoccupations esthétiques d'artistes comme: "Le peintre soucieux de saisir un aspect fugitif n'a pas le temps de mêler et d'assortir soigneusement ses couleurs... (p. 239)"; ou de propositions plus générales qui tentent de faire ressortir ce qui à cette époque a contribué à faire évoluer l'art comme: "Aussi peut-on dire que Manet et son groupe ont été les initiateurs d'une révolution dans le traitement des couleurs presque comparable à la révolution apportée par les Grecs dans le traitement des formes (p. 235)."

Alors que l'artiste se trouve captivé par la transformation créatrice et expressive des éléments plastiques et sémantiques de l'oeuvre en cours de réalisation, la personne qui s'engage dans l'étude de l'histoire de l'art se trouve plutôt éclairée sur les significations et la va-

leur des oeuvres qui en font l'objet, par l'assimilation réflexive de connaissances touchant leurs procédés de fabrication, leurs conditions de réalisation, leurs fonctions socioculturelles, la personnalité et les aspirations de leur créateur, leur façon de participer à un style, à une époque ou à un phénomène de civilisation plus général, en somme, sur tout ce qui de près ou de plus loin peut se rattacher aux oeuvres de façon signifiante. La connaissance de l'histoire de l'art consiste moins dans une connaissance appréciative des oeuvres telles qu'elles se manifestent au moment de la contemplation, que dans une assimilation intellectuelle d'informations documentaires et interprétatives sur leur genèse et leurs significations.

D'ailleurs le principe de la connaissance historique de l'art ne consiste pas tant dans l'analyse exhaustive d'oeuvres considérées isolément, que dans l'étude plus générale d'un mouvement, d'un style ou d'un artiste, à travers une présentation d'oeuvres jugées significatives dans la genèse de ceux-ci. Lorsqu'il arrive que certaines oeuvres fassent l'objet d'une analyse plus approfondie, c'est le plus souvent pour illustrer de façon plus concrète des exposés théoriques à portée plus générale. L'histoire de l'art ne produit pas d'oeuvres picturales, sculpturales ou architecturales, mais élabore des ouvrages

littéraires à portée historique ayant pour sujet général l'évolution de l'esthétique des arts visuels. C'est donc d'abord une connaissance de cette littérature spécialisée que développe l'étude de l'histoire de l'art, plutôt qu'une connaissance directe des oeuvres telle qu'elle se développe du point de vue de la pratique productive ou de l'appréciation perceptive.

Le principe de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue de l'étude de l'histoire de l'art présente des avantages et des limites pour la formation de l'enseignant, qui se destine à une éducation artistique pluraliste. Parmi les principaux avantages, il faut d'abord considérer le fait que l'étude de l'histoire de l'art permet d'accéder à la compréhension de phénomènes artistiques plus larges comme, par exemple: les différentes sources d'influences dans la genèse d'un mouvement artistique, l'évolution d'un style ou d'une discipline à travers différentes époques et les fonctions socio-culturelles de l'art dans différentes civilisations. De plus, l'étude de l'histoire de l'art permet de prendre connaissance de nombreux aspects qui ne se révèlent pas forcément à la conscience d'un individu, même connaisseur, qui limiterait ses investigations à ses propres perceptions et interprétations.

Du côté des limites, il faut observer que l'étude de l'histoire de l'art ne consiste pas dans une investigation active, mais dans une assimilation relativement passive d'informations factuelles. C'est-à-dire que le fait d'étudier l'histoire de l'art consiste davantage dans l'assimilation de connaissances déjà définies, que dans l'exercice d'un processus cognitif producteur. De plus, ces connaissances consistent dans l'assimilation d'interprétations théoriques, plutôt que dans des compréhensions immédiates qui se révèlent à la conscience au cours d'une démarche perceptive directe et plus active. Même si ces dernières ne suffisent pas par elles-mêmes à développer une connaissance multi-dimensionnelle de l'art, l'investigation plus directe des oeuvres mêmes implique une participation plus active qui comporte une connaissance plus concrète.

Le principe de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue d'une certaine approche de la critique d'art, qui peut difficilement s'exercer sans une connaissance générale de l'histoire de l'art, répondrait peut-être de façon plus adéquate aux besoins de la formation de l'enseignant.

3. Le principe de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue d'une certaine approche de la critique d'art

Dans son introduction générale sur la critique d'art, André Richard (1968) situe sa naissance, comme activité littéraire, dès l'Antiquité grecque (p. 7-10). Tout en résumant l'histoire de la critique d'art, il distingue différents types de critique qui ont marqué son évolution, dont les critiques: descriptive, canonique, idéologique, historique, subjective et philosophique, et pour chacune desquelles il considère différentes théories. Comme pour le domaine de l'histoire de l'art, celui de la critique se trouve donc aussi partagé par une diversité d'écoles de pensée et de méthodes, et les limites de cette thèse nous obligent à en faire abstraction.

George Geahigan (1983), qui a effectué une analyse philosophique du concept de la critique d'art, explique que celle-ci implique, comme activité générale, l'exercice de différents actes comme: décrire, analyser, interpréter, expliquer, évaluer et juger (p. 12). Il observe cependant que les récents développements philosophiques font de la critique d'art un concept controversé, qu'il qualifie de "polymorphous" et de "contested", et que la pratique de l'activité critique peut s'effectuer sur la base d'actes variables (p. 13-20). Mais pour être conséquent avec

l'idée que la critique d'art consiste dans une démarche cognitive et pour illustrer, ne serait-ce que partiellement, le principe de l'acquisition d'une connaissance artistique par cette approche, il nous faut ici en choisir un concept particulier. Celui que nous allons considérer pourrait s'adresser à tout individu désirant approfondir sa connaissance de l'art, sans pour autant chercher à devenir un critique professionnel.

Dans son article "Teaching Aesthetic Criticism in School" (1973), Ralph A. Smith propose un concept de critique d'art basé sur l'idée qu'une certaine démarche critique peut servir l'individu désireux de développer ses connaissances artistiques tout au long de son existence (p. 38-49). Son approche critique va d'ailleurs tout à fait dans le sens de la conception du développement d'une connaissance artistique générale, qui sera développée ici pour la formation de l'enseignant. Il écrit:

We should not, of course, expect schools to effect a high level of professional critical performance; that, after all, is a lifetime goal for professional critics themselves. Rather, we should be concerned, I propose, with a level of performance that is capable of achieving an intelligent interpretative perspective, with a capacity to perceive, understand, and appreciate works of art with quasi-professional skill (p. 39).

Ce concept éducatif d'une approche critique pour le développement d'une connaissance de l'art est démontré sur la

base de deux catégories d'activités, soit ce qu'il appelle: "exploratory aesthetic criticism" et "argumentative aesthetic criticism (p. 39)."

La première catégorie, "exploratory aesthetic criticism", est considérée comme un moyen d'assumer pleinement l'appréhension perceptive et esthétique de l'oeuvre d'art; alors que la deuxième, "argumentative", se trouve définie comme une activité dans laquelle la personne s'exerce à argumenter de façon communicable les résultats de ce qui a été investi dans la première. Cette seconde catégorie d'activités, indubitablement utile à une formation qui prépare le futur enseignant à une approche pluraliste de l'éducation artistique, sera considérée dans le chapitre quatrième de cette thèse. Pour le moment, nous nous intéressons aux moyens susceptibles de développer une connaissance générale de l'art, et c'est la première catégorie d'activités du concept de critique d'art de Smith qui est plus spécifiquement concernée par cet aspect.

Un des buts de cette première approche exploratrice consiste à prendre connaissance du plus d'aspects possibles qui caractérisent une oeuvre d'art et pour ce faire, Smith propose trois phases. La première, "description", consiste simplement à identifier et énumérer les principales composantes d'une oeuvre, soit ses composantes

figuratives et ses composantes formelles. La deuxième phase, "analysis and characterization", consiste à percevoir les formes, les structures et les effets esthétiques qui se dégagent des interrelations entre les éléments identifiés dans la phase précédente. Elle consiste aussi à qualifier ces effets esthético-plastiques et expressifs de manière à mettre en évidence les caractéristiques d'une oeuvre, plutôt qu'à chercher à l'évaluer. Et la troisième phase, "interpretation", se trouve plus spécifiquement vouée à l'interprétation du sens de l'oeuvre d'art. Smith considère que l'interprétation peut aussi consister dans une sorte de jugement dans lequel le critique met à contribution ses connaissances pertinentes, ses expériences et sa sensibilité (p. 40-44).

Smith ne décrit pas cette approche critique comme une méthode rigide, mais comme une façon de discipliner ce qui, dans la consommation courante des oeuvres d'art, se trouve souvent sommairement perçu et interprété sans couvrir tous les détails et tous les aspects. Il ne considère pas non plus que cette approche puisse à elle seule toujours conduire à des compréhensions irréfutables. Il croit plutôt que la valeur de l'investigation critique dépend aussi de l'usage de connaissances générales qui ne sont pas conceptualisées dans les oeuvres qui font l'objet d'une cognition perceptive.

Dans un autre article, "Aesthetic Criticism: The Method of Aesthetic Education" (1968), Smith définit l'activité critique comme une approche basée sur des certitudes cognitives qui progresse, à travers différentes phases, vers des propositions moins certaines (p. 21). Il considère que la première phase, "descriptive", demande une connaissance générale des catégories d'expression, des genres, des styles, des thèmes, des particularités figuratives et des caractéristiques formelles qui permet de situer et de classifier l'oeuvre avec une relative certitude (p. 21-22). Par exemple, telle oeuvre picturale sera identifiée comme étant un triptyque de style gothique représentant une scène religieuse soit, l'Annonciation. Par contre la phase suivante, "analysis and characterization", demande plus que la possession de savoirs factuels. Elle demande la compréhension réflexive et analytique de notions esthétiques et de concepts stylistiques qui ne peuvent s'appliquer avec autant de certitude. Le critique doit ici décrire ce qui les caractérise de façon particulière et signifiante pour l'art. Cette description exige d'une part, une habileté à percevoir et à apprécier les qualités esthétiques des oeuvres et d'autre part, une capacité à utiliser les concepts, les qualificatifs et même les métaphores les plus appropriés. De plus Smith considère que cette phase ne peut s'effectuer sans impliquer une certaine attitude de jugement qui peut éloigner

la démarche critique de l'objectivité à laquelle elle doit tendre (p. 22-24).

Par exemple, dans son ouvrage sur l'esthétique des arts visuels (1968), Viateur Beaupré décrit en ces termes une oeuvre du sculpteur Père Boucher:

La tête, le torse, sont avant tout des volumes, des plans que le sculpteur organise, hiérarchise, rythme. Ainsi la chevelure massive encadre le visage du Christ, au lieu de le décorer et de l'amollir par des vagues ou des tresses. Le front plat, large et uni, toutes les parties du visage, simplifiées, accentuées, assurent à la fois le relief et la majesté (p. 173).

Cet extrait, qui consiste dans une analyse des particularités qui caractérisent une sculpture du Père Boucher, fait usage de qualificatifs comme: "massive", "simplifiées" et "majesté", qui comportent un certain degré de jugement, lequel tient autant de la perception objective que de l'appréciation subjective. Le sens et l'expression visuelle de la "majesté" peut varier d'une culture à l'autre et ce qui semble majestueux à un critique pourrait apparaître froid et rigide à un autre. On peut donc facilement comprendre que la valeur critique de telles observations peut dépendre autant d'une vaste connaissance de l'histoire de l'art et de l'esthétique, que d'une habileté intellectuelle à interpréter ce qui, pour l'essentiel, caractérise l'oeuvre et constitue ses qualités dominantes.

Pour ce qui est de la troisième phase, "interprétation", Smith nous informe qu'elle consiste à tenter d'expliquer le sens de l'ensemble d'une oeuvre plutôt qu'à analyser ses parties. L'interprétation consiste à proposer des significations et des explications dont la valeur ne peut avoir la même objectivité que les éléments décrits dans la première phase. Cette interprétation dépend des investigations précédentes mais, toujours selon Smith, ne consiste pas exactement dans une addition de ce qui est ressorti de la description et de l'analyse (p. 24-25). Pour reprendre notre exemple, Beaupré interprète le sens de l'ensemble d'une sculpture du Père Boucher dans les termes suivants: "Le style de P. Boucher est sobre, synthétique; il atteint la grandeur par un dépouillement qui accuse l'essentiel et lui subordonne rigoureusement tout le reste (p. 173)." Le sens de l'ensemble de la sculpture se trouve interprété ici comme étant la recherche d'un effet de grandeur par un dépouillement plastique qui consiste à ne conserver que l'essentiel du sujet, soit ici la crucifixion. Bien que cette interprétation implique l'identification d'éléments d'esthétique ainsi qu'une certaine connaissance du christianisme, il apparaît que la démarche critique de Beaupré l'a conduit vers l'élaboration d'une connaissance nouvelle. Ce qui ressort de cette phase cruciale n'est pas simplement l'identification ou l'application d'éléments de connaissances déjà définies et

classifiées, mais une façon particulière de produire une connaissance artistique de nature interprétative.

Par rapport au principe de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue de l'étude de l'histoire de l'art, il ressort que celui de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue de cette approche critique apporte une dimension active, constructive, voire créatrice, qu'on ne retrouve pas dans le premier. Mais il apparaît aussi que l'élaboration de cette connaissance interprétative, vers laquelle évolue cette démarche critique, dépend aussi de l'utilisation d'autres connaissances. Par conséquent, cette approche critique que Ralph Smith appelle "exploratory aesthetic criticism" ne suffit pas par elle-même à développer une connaissance de l'art éclairée à tendance objective. Il lui faut la contribution d'autres connaissances, lesquelles pourraient provenir de l'histoire de l'art, de traités d'esthétique ou de sémiologie, ou de toute autre science ou théorie concernée par l'analyse et l'interprétation de l'art.

4. Le principe de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue de l'application de méthodes ou de théories sémiologiques

Pierre Guiraud (1973), définit la sémiologie comme étant: "...la science qui étudie les systèmes de signes: langues, codes, signalisations, etc (p. 5)." Mais comme la plupart des spécialistes s'entendent pour reconnaître un statut privilégié et autonome au langage parlé et écrit, Guiraud spécifie que la sémiologie consiste dans: "... l'étude des systèmes de signes non linguistiques (p. 5)." La sémiologie, ou sémiotique, est une science encore jeune dont la nature et les limites n'ont pas encore fait l'objet d'un consensus de la part de la communauté des spécialistes concernés. Il existe maintenant plusieurs théories sémiologiques et la plupart s'intéressent à l'esthétique des arts.

Ainsi, il existe des théories sémiologiques qui considèrent les formes d'esthétique, les styles et les mouvements artistiques comme étant des systèmes de signes dont les oeuvres qui les représentent peuvent faire l'objet d'analyse et d'interprétation, comme s'il s'agissait de messages décodables. Toutefois, les signes esthétiques qu'on retrouve dans les oeuvres d'art se trouvent considérés par plusieurs comme étant de nature différente des signes utilitaires et conventionnels employés dans le

domaine des sciences comme les mathématiques, la géographie, l'informatique, la signalétique, la géométrie, etc. De son côté, Guiraud établit une distinction fondamentale entre le signe esthétique et le signe logique. Alors que le signe logique serait arbitraire et homologique, le signe esthétique serait iconique et analogique (p. 73). Guiraud considère que le signe esthétique se particularise par le fait qu'il établit une relation entre le message et lui-même. Il énonce:

Les arts et les littératures créent des messages-objets et qui, en tant qu'objet et au-delà des signes immédiats qui les sous-tendent, sont porteurs de leur propre signification et relèvent d'une sémiologie particulière: stylisation, hypostase du signifiant, symbolisation, etc (p. 11-12).

Cette particularité qui fait de l'oeuvre d'art un message-objet à la fois signifiant et signifié rend en principe difficile d'établir une sémiologie générale, qui pourrait s'appliquer à l'analyse et l'interprétation de tous les styles d'oeuvres d'art. Pour être puriste, il faudrait pratiquement développer une sémiologie particulière pour l'interprétation de chaque oeuvre d'art puisque, comme l'explique Guiraud: "...dans les arts, le référent c'est le message qui cesse d'être l'instrument de la communication pour en devenir l'objet (p. 11)." L'oeuvre d'art n'est pas composée à partir d'un lexique d'éléments visuels et plastiques qui comporteraient toujours une

signification fixe et conventionnelle. De façon générale, la production artistique contemporaine tend plutôt à créer du sens à partir d'une organisation inventive et originale des éléments dont elle fait usage. Par conséquent, l'interprétation du sens d'une oeuvre ne provient pas nécessairement du décodage d'un message articulé en vertu d'une syntaxe visuelle permanente, mais très souvent maintenant d'une analyse sémiologique sur la façon dont cette oeuvre "signifie l'art"; c'est-à-dire, de la façon particulière et originale dont l'oeuvre participe ou contribue au phénomène de l'art.

Dans une partie de son ouvrage philosophique Art et existence (1985), Henri Maldiney critique la sémiologie de l'art en général, et plus particulièrement celle issue de la linguistique, en lui reprochant principalement de réduire l'oeuvre d'art à l'état d'objet, pour la considérer comme étant composée d'un ensemble de signes à interpréter (p. 28-32). Selon lui, la sémiologie aurait tendance à substituer la vision de l'oeuvre par une lecture en supprimant les formes par des signes. Il explique que le signe est indépendant de l'espace qui le reçoit, alors que la forme prend tout son sens dans son contexte et dans l'appréhension de l'ensemble de l'oeuvre. Appréhender le sens d'une peinture, par exemple, ne consiste pas à suivre: "...un itinéraire jalonné de signes-balises,

l'orientant vers ce qui est à voir [...] à la façon d'un guide touristique soucieux d'information (p. 30)." Appréhender le sens d'une peinture ne consiste pas dans une lecture dirigée par des signes, mais dans une rencontre sans visée intentionnelle où l'oeuvre se révèle comme un "pur avènement de l'espace (p. 30-31)."

Il apparaît donc difficile, et même impossible selon le point de vue phénoménologique de Maldiney, de concevoir une appréhension cognitive de l'art basée sur l'usage d'un lexique d'éléments visuels et d'une grammaire syntaxique de l'esthétique sans dénaturer l'oeuvre d'art. Certes, l'interprétation sémiologique ne consiste pas forcément dans un décodage d'éléments esthétiques, iconiques, ou autres, considérés comme des unités lexicales comportant une valeur sémiologique fixe et conventionnelle. Nombre de théories dépassent cette conception logique et systématique pour proposer des approches interprétatives plus nuancées, plus ouvertes et plus près de la genèse de la création artistique. Il faut cependant noter que plus ces théories sont complexes et nuancées, plus leur application dans l'interprétation cognitive d'oeuvres d'art devient l'affaire d'experts, sémiologues ou critiques d'art. Or, l'enseignant spécialisé en arts plastiques n'est pas conçu ici comme étant le maître d'une discipline ou l'expert d'une méthode, mais comme étant quelqu'un qui, de façon

générale, cherche à devenir connaisseur en matière d'art. Dans cette perspective, il s'agit d'analyser brièvement le principe de l'acquisition d'une connaissance générale de l'art par l'application de méthodes ou de théories sémiologiques, lesquelles devraient convenir aux besoins de l'apprenti connaisseur, plutôt qu'au spécialiste en sémiologie.

A propos de son manuel A Primer of Visual Literacy (1973), qui consiste dans une sorte de grammaire syntaxique de la communication visuelle et de l'expression esthétique, Donis A. Dondis annonce dès la préface:

Its purposes are the same as those that motivated the development of written language: to construct a basic system for learning, recognizing, making, and understanding visual messages that are negotiable by all people, not those specially trained, like the designer, the artist, the craftsman, and the aesthete. Toward that end, this book will attempt to present exactly what its title proposes, a basic handbook for all visual communication and expression, a survey of all the visual components, a common body of visual resources with an awareness and desire to recognize the areas of shared meaning (p. x).

Dondis propose donc une approche sémiologique générale susceptible de servir quiconque s'intéresse à la production et à l'appréhension cognitive en matière de communication visuelle et d'expression esthétique; ce qui, compte tenu de notre vision pluraliste de l'éducation artistique, pourrait répondre aux besoins de la formation de notre

enseignant-connaisseur. Prenant cette grammaire sémiologique comme exemple typique, nous allons donc brièvement examiner quelques-uns des principes les plus importants qui la caractérisent, afin de déterminer dans quelle mesure l'application de tels principes est susceptible de développer une connaissance artistique adéquate.

Toujours dans la préface, Dondis résume ainsi le contenu de son manuel :

In this book the total area of content in form will be investigated at the simplest level: the significance of the individual elements, such as color, tone, line, texture, and proportion; the expressive power of the individual techniques, such as boldness, symmetry, repetition, and accent; and the media context, which serves as the visual setting for design decision, such as painting, photography, architecture, television, and graphics. Inevitably, the final concern of visual literacy is the whole form, the cumulative effect of the combination of selected elements, the manipulation of basic units through techniques and their formal compositional relationship to intended meaning (p. xi).

Ce serait donc la connaissance de cette grammaire syntaxique du langage visuel qui donnerait accès à la cognition interprétative des oeuvres d'art et, pour une bonne part, à la production esthétique. Et c'est davantage au niveau d'une compréhension sémiologique du rôle de chaque élément dans l'expression d'un style que le sens d'une oeuvre d'art pourrait être appréhendé. Cependant, étant donné la complexité de chaque style, Dondis propose de les considé-

rer comme des catégories basées sur un nombre variable de conventions (p. 128). Par conséquent, elle définit les principaux styles dans ce qui les caractérise principalement et les considère comme des facteurs syntaxiques dans l'étude générale du langage de la communication visuelle. Ainsi le style classique serait caractérisé par l'usage des éléments et des facteurs suivants: "harmony, simplicity, accuracy, symmetry, sharpness, monochromaticity, depth, consistency, stasis, unity (p. 140)." Ces éléments de syntaxe visuelle étant préalablement définis et illustrés, reste à considérer le sens que leur usage concerté dans l'expression d'un style donne à une oeuvre d'art particulière ou un message visuel donné.

Mais Dondis n'aborde pas cet aspect de la sémiologie et cette dimension de la connaissance artistique. Elle limite le contenu et la portée de son manuel à la description illustrée et à la définition des éléments du langage visuel, des modalités de composition, des procédés d'expression et des facteurs stylistiques qui servent à la conception de messages visuels et à la création esthétique. Cette limitation n'est d'ailleurs pas particulière à Dondis; nombre d'ouvrages de sémiologie élémentaire s'intéressent davantage à l'étude des structures syntaxiques du langage visuel qui conditionnent l'expression esthétique, qu'au sens et à la valeur des oeuvres considérées

dans leur ensemble, comme le fait souvent la critique d'art. Ce qui fait de la sémiologie de l'art une science qui s'intéresse d'abord à la syntaxe du message visuel et aux modalités techniques d'expression et de composition du langage esthétique des arts visuels, plutôt qu'aux oeuvres elles-mêmes considérées du point de vue du sens global et singulier qui s'en dégage comme entité indissoluble. Par conséquent, le principe de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue de l'application de méthodes ou de théories sémiologiques consisterait dans une démarche cognitive particulière, relativement différente de la précédente, bien que comportant certaines similitudes.

Nous avons en effet observé que l'approche critique consiste moins à prendre connaissance de connaissances déjà élaborées, qu'à s'adonner à une investigation cognitive active au contact d'oeuvres d'art. Cette observation pourrait s'appliquer à l'analyse sémiologique; quoique cette dernière adopte généralement une certaine rigueur scientifique à laquelle ne prétend pas la critique d'art qui, comme nous l'avons vu, consiste davantage dans un essai d'interprétations plus spéculatives qui évolue vers l'émission de propositions moins certaines. Comme mode d'appréhension cognitive, l'application d'une ou de quelques théories sémiologiques permet de dévoiler les struc-

tures cachées de la composition spatiale et les structures syntaxiques de la dimension iconique des oeuvres d'art. Mais l'essence de la connaissance artistique consiste-t-elle dans l'appréhension analytique des structures spatiales et syntaxiques qui sont conceptuellement pré-définies par l'une ou l'autre des théories sémiologiques, qui s'intéressent à l'art comme forme de langage?

Si on se réfère à la grammaire syntaxique du langage visuel de Dondis, il apparaît que l'approche sémiologique consiste surtout à identifier dans des oeuvres particulières des concepts de structure spatiale et des éléments de syntaxe visuelle abstraits qui préexistent aux oeuvres étudiées. Ainsi l'investigation sémiologique ne consisterait pas en principe dans l'appréhension cognitive d'une oeuvre pour elle-même et pour sa valeur artistique, mais plus exactement dans une analyse conceptuelle où se trouve démontré la manière particulière dont cette oeuvre exploite concrètement certaines structures syntaxiques et certains concepts visuels abstraits. La connaissance qui en résulte est d'abord une connaissance sémiologique, plutôt qu'artistique, même si cette connaissance a pour objet d'investigation une oeuvre d'art particulière.

Le danger dans une approche de l'art basée sur l'a priori de l'application de théories sémiologiques réside

dans la substitution d'une connaissance concrète et directe de l'oeuvre, par une connaissance médiatisée par des concepts abstraits, que Maldiney a identifiée comme étant la substitution de la vision des formes par la lecture des signes. Ainsi, la forme particulière d'un profil de tête dessiné pourrait être intellectuellement décodée comme étant un exemple de concept de "forme fermée" et de "contour sinueux", plutôt qu'appréhendée pour l'effet que produisent sur la sensibilité esthétique et l'imagination subjective ses qualités esthétiques uniques et irréductibles à de tels concepts abstraits.

De façon générale, l'analyse sémiologique élémentaire semble plutôt conduire vers une connaissance classificatoire dans laquelle l'indissolubilité de la forme esthétique et de la structure sémantique d'une oeuvre se trouve artificiellement décomposée ou fragmentée, afin d'en identifier les éléments syntaxiques et les composantes lexicales. Quant à la connaissance sémiologique plus savante, elle semble davantage être du ressort du spécialiste de ce qu'on pourrait appeler "la linguistique du langage visuel", que l'affaire du connaisseur pour qui, comme nous le verrons, l'appréhension esthétique et sémantique consiste davantage dans une "expérience" que dans une conceptualisation abstraite.

Il semble que c'est surtout dans la mesure où les concepts syntaxiques du langage visuel peuvent faciliter l'appréhension perceptive des oeuvres, que la sémiologie peut indirectement contribuer au développement d'une connaissance artistique. Par ailleurs, il ne faut pas négliger l'importance de la contribution de la sémiologie dans la précision de concepts qui servent, pour le critique d'art et l'enseignant, à médiatiser et communiquer l'expérience esthétique. Mais de façon générale et à l'appui des critiques de Maldiney, il ressort que le principe de l'acquisition d'une connaissance artistique par l'application de théories sémiologiques comporte l'inconvénient de considérer implicitement l'oeuvre d'art comme un objet d'investigation scientifique, plutôt que l'avantage de constituer un mode cognition artistique.⁵

5. Le principe de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue d'une appréhension appréciative

Le principe de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue d'une appréhension appréciative consiste dans une approche cognitive qui pourrait être

⁵. Cette observation déductive pourrait aussi s'appliquer à d'autres sciences des domaines de la psychologie, de la philosophie ou autres qui, comme la sémiologie, sont concernées par la connaissance de l'art.

considérée comme étant opposée à celle que nous venons de discuter. Alors que la sémiologie s'applique à définir des concepts qui servent à décrire les oeuvres d'art avec le plus de précision possible, l'approche appréciative est le plus souvent définie comme consistant essentiellement dans une appréhension perceptive et immédiate de leurs qualités esthétiques objectives.

L'appréhension appréciative, dont il est ici question, consiste dans une approche cognitive de l'art qui présente beaucoup de similitudes avec plusieurs théories de l'appréciation esthétique et de l'expérience esthétique. Toutefois, il ne faudrait pas les confondre, car en matière d'appréciation et d'expérience esthétiques la diversité des théories est telle que certaines se confirment et d'autres se contredisent. De façon générale, les théories de l'appréciation et de l'expérience esthétiques ne sont pas exclusivement concernées par la connaissance artistique; même que certaines d'entre elles, comme la théorie de Michael H. Mitias (1982), ne considèrent pas l'oeuvre d'art comme un objet d'expérience esthétique particulier. De façon générale, celles qui s'intéressent à l'oeuvre d'art la considère comme un objet esthétique, alors que le concept d'objet esthétique inclut aussi les objets naturels et tout autre catégorie d'artefacts pouvant faire l'objet de perception et de contemplation

esthétiques.⁶ Par conséquent, ce n'est que dans la mesure où ces théories sont concernées par la connaissance artistique qu'elles pourraient contribuer ici à introduire l'idée d'adopter une approche appréciative pour favoriser l'acquisition d'une connaissance artistique pour la formation de l'enseignant.

Parmi les théoriciens qui ont considéré l'approche appréciative comme une forme de cognition spécifique au domaine des arts en général et des arts visuels en particulier, le philosophe esthéticien Harold Osborne apparaît comme l'un des plus éclairant. Dans son ouvrage The Art of Appreciation (1970), il adopte une orientation des plus pertinente à la problématique de cette partie et, de façon plus générale, à la perspective de cette thèse. Comme il l'annonce dès le début, Osborne a conçu son ouvrage dans le but de servir toute personne désirant améliorer sa capacité d'apprécier l'art, plutôt que pour répondre aux attentes plus particulières de l'esthète avancé ou de l'expert spécialisé. Il adopte le point de vue de l' amateur d'art qui désire parfaire ses connaissances et pour qui la connaissance de ce domaine est moins une affaire

⁶. Pour un aperçu historique et un exposé des principaux concepts qui caractérisent ce type d'expérience, le lecteur peut consulter l'article de Duke Madenfort, "The Aesthetic as Immediately Sensuous: An Historical Perspective", (1974).

d'investigation théorique, qu'une pratique empirique relativement peu structurée impliquant des habiletés perceptives, une attitude appréciative ainsi qu'une quête d'informations factuelles.

Osborne résume en ces termes l'essentiel de sa conception de l'appréciation comme mode de cognition artistique susceptible de faire l'objet d'éducation:

[...] appreciation of the arts is not a branch of theoretical knowledge, nor yet an emotional indulgence, but an acquired skill. As a skill it can be cultivated and refined. Factual knowledge may be helpful in a variety of ways but cannot by any possibility become a substitute for the training of skilled capacity (p. 2).

Dans ces quelques énoncés, il laisse donc entendre que l'approche appréciative développerait une connaissance de l'art relativement différente de celles que nous avons considérées jusqu'ici et plus particulièrement celles qui, comme l'étude de l'histoire de l'art et l'application de théories sémiologiques, consistent plus spécifiquement dans une appréhension conceptuelle des oeuvres d'art.

L'élément déterminant de son approche cognitive de l'art consiste dans sa notion de compétence (skill) qu'il définit comme suit: "A Skill is a trained or cultivated ability to perform in a certain way and the term frequently carries an implication that a person can perform with

more than average dexterity (p. 3)." Cette compétence ou cette habileté appréciative ne consiste cependant pas dans la maîtrise d'une technique réglée dont l'application systématique comporterait automatiquement une connaissance artistique. Toujours selon Osborne, elle ne consiste pas non plus essentiellement dans la simple acquisition d'habitudes et ne peut être enseignée selon les principes d'une rigueur et d'une prévisibilité scientifiques. Les habiletés nécessaires à cette compétence appréciative seraient plutôt acquises par une pratique guidée, impliquant la connaissance de certaines techniques et l'acquisition de certaines habitudes, et, pour une certaine part, selon le principe de l'essai et erreur. L'approche appréciative serait finalement considérée comme une compétence cognitive que Osborne associe à la notion de "connoisseurship"⁷, notion à laquelle il attribue un sens qui comporte des aspects comparables à ceux qui lui sont traditionnellement associés et d'autres différents (p. 3-8).

Définissant d'abord la notion de connoisseurship

7. Après un aperçu historique de l'évolution du sens de ce mot, qui serait trop long à reprendre ici, Osborne (1970) apporte cette précision contextuelle: "The sense in which I have used 'connoisseurship' [...] carries no implications of external learning or knowledge about, but covers the whole class of cognitive mental skill - those which involve perceptiveness - distinguishing them from other mental skills as exemple creativity, salesmanship, statesmanship, scholarship, etc (p. 272-273)."

comme: "...an art of apprehending, testing, selecting, appraising (p. 9)," Osborne observe ensuite que la connaissance appréciative des oeuvres d'art demande une expérience, une compétence et des habiletés plus développées que celles requises pour l'appréciation plus sensorielle des qualités matérielles des objets naturels et des matériaux artificiels (p. 13-14). Puis il nous met en garde contre la tentation de déduire que le connoisseurship de l'approche appréciative puisse consister essentiellement dans l'expression des goûts et des préférences personnels de l'appréciateur. Il affirme:

Although personal taste may be associated with it and may sometimes serve as a touchstone in the exercise of the skill, the judgements of appreciation cannot be simply judgements of personal taste, of individual likes and dislikes, if it is true that appreciation is a form of connoisseurship (p. 15).

Le connoisseurship de l'approche appréciative ne consiste pas exactement non plus dans une propension à aimer les belles choses, ni dans une façon de développer un goût nouveau pour des oeuvres qui nous laissaient d'abord indifférents. Sans exclure ces aspects, Osborne conçoit qu'il consiste plus exactement dans une compétence perceptive, dans une disposition à réagir au sens esthétique des choses, dont les oeuvres d'art. Pour employer ses propres mots:

This is not a matter of reasoning or inference or the theoretical analysis and manipulation of information presented all along by

the senses. It is the opening up of a new dimension of awareness. For this reason the acquisition of the skill demands methods of cultivation different from those which are taught with the object of improving a man's reasoning powers or for the extension of practical knowledge (p. 15).

Osborne observe que le concept d'appréciation esthétique s'apparente à celui d'expérience esthétique et entreprend de poursuivre la définition du premier par une analyse du second. Dans cette optique, il associe l'idée d'appréciation à celle d'attitude esthétique couramment discutée dans la philosophie de l'expérience esthétique. Il écrit à propos de l'attitude esthétique de l'approche appréciative:

Perhaps most basically of all to be aesthetically preoccupied with a thing is to apprehend it, to inter into growing awareness of it, in a special kind of way which will here be described as 'percipience'. It involves the cultivation of awareness for its own sake and without practical motivation (p. 9).

Il considère que cette approche empathique et désintéressée envers les choses constitue une façon de compenser l'attitude rationnelle et utilitariste qui affecte de plus en plus notre façon de vivre dans une civilisation de plus en plus conditionnée par la technologie (p. 19-20). Et il croit que le domaine de l'art offre une catégorie d'objets plus spécifiquement vouée à l'expérience esthétique, c'est-à-dire à cette investigation perceptive où les choses sont appréciées pour elles-mêmes, sans autre moti-

vation que le plaisir qui accompagne l'exercice du développement de cette capacité appréciative (p. 22-23).

Osborne considère l'oeuvre d'art comme étant d'abord un objet matériel, dans lequel la dimension esthétique constituerait un élément prépondérant et déterminant. Mais la dimension esthétique de l'oeuvre d'art n'est pas considérée comme quelque chose qui apparaîtrait automatiquement suite à une investigation sommaire du regard. Elle est plutôt actualisée lors d'une investigation perceptive plus poussée que celle qui permet simplement d'identifier et de classifier les choses. L'approche appréciative de Osborne consiste dans une démarche perceptive qui s'effectue dans un processus de clarification par lequel la structure ou la nature esthétique des oeuvres d'art se révèle avec de plus en plus de clarté et d'unité (p. 174-175).

Dans la peinture par exemple, les éléments de composition ne sont pas considérés uniquement pour ce qu'ils représentent, soit comme signe iconique, symbole visuel ou unité syntaxique. Ces éléments sont plutôt appréhendés pour leurs qualités propres et pour la façon particulière et unique dont ils remplissent leurs fonctions iconique, symbolique, sémantique et esthétique. Il ne sont pas considérés comme des signes neutres et transparents dans

leurs fonctions, mais comme des éléments dont les qualités particulières doivent faire l'objet d'appréciation dans l'investigation cognitive de l'oeuvre. Ainsi, dans la peinture La chaise de Van Gogh à Arles (1889), de Van Gogh, la chaise ne serait pas simplement appréhendée ou interprétée comme un objet représenté par les moyens de la peinture, mais appréciée comme une structure visuelle originale dont le sens artistique dépend, entre autres, de la façon qualitative dont elle a été picturalement traitée et structurellement disposée par rapport aux autres éléments de la toile.

Osborne poursuit le développement de sa théorie de l'appréciation en démontrant que la nature de l'objet esthétique, soit ici l'oeuvre d'art, doit être telle qu'elle permette d'atteindre l'expérience esthétique; c'est-à-dire cette espèce d'appréhension cognitive particulière qui consiste à réaliser l'unification des parties de l'oeuvre dans une forme englobante, dans un tout cohérent (p. 187). C'est la culmination vers cette expérience, où l'appréhension globale de l'oeuvre s'accompagne d'une satisfaction psychique, qui achève le processus de clarification cognitive de l'appréciation. Conséquemment, une question peut surgir à l'esprit: tout oeuvre d'art, même parmi celles institutionnellement classées et conservées, peut-elle conduire l'approche appréciative à ce ni-

veau d'expérience esthétique, à cette satisfaction dans l'appréhension cognitive? Selon Osborne, certaines oeuvres comporteraient une structure visuelle insuffisamment complexe pour soutenir l'intérêt d'une investigation appréciative, alors que d'autres, trop compliquées ou mal structurées, ne permettraient pas d'atteindre de façon satisfaisante cette culmination vers l'expérience esthétique (p. 187). Par conséquent, certaines peintures, sculptures ou autres réalisations du domaine de l'art pourraient être considérées, au cours d'une appréhension appréciative, comme étant pauvres ou moins bien réussies. Osborne n'affirme pas que la réussite ou l'échec de l'expérience esthétique puisse servir à juger de la valeur d'une oeuvre d'art, mais il soutient qu'un objet qui permet de réussir une telle expérience comporte un plus haut degré d'intérêt et de qualité (p. 187-192).

Au terme de l'analyse de cette cinquième approche, on peut se demander si c'est elle qui saurait répondre adéquatement au développement d'une connaissance de l'art pour la formation de l'enseignant. C'est dans un effort de synthèse que nous allons, dans la dernière partie, tenter de répondre à cette question.

6. Vers un concept de connaissance artistique générale pour l'enseignant-connaissieur

Sans préalablement prétendre qu'un seul mode cognitif puisse complètement et adéquatement servir de fondement à notre concept de connaissance artistique, nous avons brièvement examiné cinq propositions différentes comportant chacune des avantages et des inconvénients. Mais, dans le but d'analyser de façon plus relative et plus nuancée cette problématique d'une connaissance générale de l'art pour une conception pluraliste de l'éducation artistique, nous avons considéré la possibilité que l'une ou l'autre de ces cinq approches puisse exclusivement servir de base à la formation de notre enseignant-connaissieur. Dans une démarche de synthèse et d'analyse réflexive, nous allons maintenant entreprendre de spécifier de façon plus déterminante ce en quoi pourrait consister ce concept de connaissance artistique.

L'examen de la première proposition, soit le principe de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue d'une pratique productive, nous a amenés à déduire que cette approche consistait essentiellement dans le développement d'un knowership des moyens d'expression, d'une conscience de son propre processus artistique créateur et d'une appréhension intuitive de ce qui est qualitatif.

unique et personnel en art. Nous avons observé que cette connaissance artistique consistait dans une expérience et que c'était à travers une pratique que le producteur pouvait actualiser ce qu'il sait de l'art et ce vers quoi il tend à connaître. Bien que très utile à notre option pluraliste et très enrichissante pour l'enseignant, il nous est apparu que cette approche présentait l'inconvénient de confiner la connaissance artistique dans ce qui se manifeste consciemment au moment du processus producteur, sans conduire à des observations déductives générales sur l'art et l'esthétique, lesquelles sont aussi utiles à l'éducation artistique.

Pour être davantage profitable à l'éducation artistique, il faudrait que l'enseignant adopte le principe d'une pratique productive très diversifiée basée sur l'expérimentation de techniques et l'exploration de problèmes d'esthétique utiles à ses élèves, plutôt qu'axée sur le développement d'une démarche créatrice personnelle plus exclusive. Cependant, la pratique productive, qu'elle soit pluri-disciplinaire ou mono-disciplinaire, comporte un potentiel de connaissances-expériences que l'enseignant perspicace pourrait d'une façon ou d'une autre faire profiter à ces élèves. Et comme les activités d'expérimentation productive demeurent une voie d'apprentissage importante, même dans une conception pluraliste de l'éducation

artistique, il faut donc tenir cette approche comme étant des plus utiles à la formation de l'enseignant. C'est cependant en portant une attention particulière aux implications éducatives de ses expériences productives que cet enseignant, apprenti connaisseur, pourrait davantage profiter de cette approche cognitive.

L'examen de la deuxième proposition, soit le principe de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue de l'étude de l'histoire de l'art, nous a d'abord amenés à observer que cette approche consistait dans une compréhension d'informations et d'explications verbales. Puis nous avons considéré que cette étude permettait d'accéder à une connaissance de phénomènes artistiques plus larges comme par exemple: les différentes sources d'influences dans la genèse d'un mouvement artistique, l'évolution d'un style ou d'une discipline à travers différentes époques et les fonctions socioculturelles de l'art dans différentes civilisations. Nous avons finalement déduit que cette approche comportait l'inconvénient de consister dans une assimilation relativement passive de connaissances déjà définies, plutôt que dans l'exercice d'un processus de développement cognitif producteur, plus personnel.

A l'opposé de la première approche qui consiste

essentiellement dans une prise de conscience de ce qui se passe avec les éléments d'expression au moment de la production, celle-ci consiste dans des descriptions et des explications sur ce qui est déjà produit et désormais susceptible d'être théoriquement clarifié et interprété.

L'examen de la troisième proposition, soit le principe de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue d'une certaine approche de la critique d'art, nous a d'abord permis de constater que l'investigation critique consistait moins à prendre connaissance de connaissances déjà définies, qu'à en produire soi-même selon une certaine discipline. Prenant pour exemple une approche critique de Ralph Smith, nous avons brièvement démontré comment l'oeuvre d'art pouvait faire l'objet d'une appréhension cognitive plus poussée, grâce à une investigation perceptive plus disciplinée. Nous avons aussi observé que la qualité de l'analyse critique pouvait aussi dépendre de l'exercice d'habiletés intellectuelles dans l'utilisation ou l'application d'informations factuelles ou de connaissances notionnelles pertinentes provenant d'autres disciplines comme l'histoire de l'art, la sémiologie ou la philosophie de l'esthétique.

Sans être auto-suffisante, l'investigation critique peut être considérée comme une approche active et éduca-

tive efficace pour l'enseignant qui cherche à approfondir ses connaissances artistiques et à augmenter ses habiletés à les communiquer. Rappelons que le concept d'une pratique critique susceptible de servir tout individu désireux de développer ses connaissances artistiques tout au long de son existence et sans chercher à devenir un professionnel de cette discipline, proposé par Ralph Smith, va tout à fait dans le sens de notre thèse.

L'examen de la quatrième proposition, soit le principe de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue de l'application de méthodes ou de théories sémiologiques, nous a d'abord permis de faire ressortir que cette approche pouvait contribuer à favoriser l'acquisition d'une connaissance artistique, mais de façon indirecte et plus abstraite. A l'appui des critiques d'Henri Maldiney, il a cependant été observé que, de façon générale, l'analyse sémiologique semblait conduire vers une connaissance classificatoire dans laquelle l'indissolubilité de la forme esthétique et de la structure sémantique d'une oeuvre se trouvait artificiellement décomposée, au profit d'une identification d'éléments lexicaux et de composantes syntaxiques préalablement conceptualisés. Or c'est la connaissance artistique qui nous intéresse d'abord et non la connaissance conceptuelle qui découle de l'investigation plus scientifique de la sémiologie. Et

cette connaissance artistique, dont nous cherchons à définir le concept pour la formation de l'enseignant, devrait d'abord consister dans une expérience plutôt que dans une science: expérience dont les aspects cognitifs se manifesteraient au moment de l'appréhension du sens esthétique et expressif des oeuvres. A cet égard, il semble que c'est surtout dans la mesure où les concepts syntaxiques de la sémiologie du langage visuel peuvent faciliter l'appréhension perceptive des oeuvres d'art, que l'usage de cette sémiologie pourrait contribuer au développement d'une connaissance dite artistique.

L'examen de la dernière proposition, soit le principe de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue d'une approche appréciative, semble d'emblée nous rapprocher de cette connaissance-expérience qui se manifeste au moment de l'appréhension des aspects esthétiques, expressifs et sémantiques propres aux oeuvres mêmes, plutôt qu'aux concepts théoriques. Prenant pour exemple la théorie appréciative de Harold Osborne, nous avons d'abord observé que cette approche cognitive agissait surtout sur la base de l'exercice d'habiletés perceptives. Puis nous avons observé que l'approche appréciative tendait à faire culminer l'investigation perceptive vers une appréhension globale de l'oeuvre, cherchant ainsi à achever l'accomplissement de l'expérience esthétique. A l'instar de

Osborne, nous avons aussi observé que cette approche était celle du connaisseur chez qui la connaissance de l'art se développerait principalement au niveau d'une expérience perceptive et interprétative, plutôt que dans une étude scientifique des infrastructures esthétiques et syntaxiques des oeuvres. Puis nous avons malgré tout mis en doute la possibilité qu'une telle approche appréciative puisse suffire à elle seule à développer une connaissance artistique générale, même si elle a été considérée comme étant plus près du concept de connaissance artistique que nous cherchons à définir pour la formation de l'enseignant.

Aucune des cinq approches cognitives ne semble complètement satisfaisante. D'un point de vue comparatif, il ressort que chacune de ces voies cognitives ne comporte qu'une connaissance partielle de l'art. Ainsi, la pratique productive offre la possibilité de vivre l'expérience de la genèse de l'oeuvre, procurant ainsi une connaissance plus intime des éléments d'expression et du processus de leur traitement esthétique et de leur transformation créatrice. Par contre, l'étude de l'histoire de l'art permet d'accéder à une connaissance plus large du phénomène culturel de l'art et, à une compréhension contextuelle plus relative d'un grand nombre d'oeuvres. De son côté, la critique d'art peut constituer une démarche auto-

didactique efficace, pour l'éducateur qui cherche à augmenter ses compétences dans l'appréhension du sens des oeuvres d'art et dans la communication des connaissances qui en résultent. Quant à l'approche sémiologique, axée sur l'analyse des infrastructures syntaxiques et esthétiques, il semble qu'elle puisse contribuer à améliorer l'investigation perceptive, même si elle a été jugée moins pertinente. Et enfin l'approche appréciative, qui favorise une connaissance plus directe, plus empathique et plus qualitative du sens expressif et esthétique des oeuvres d'art, apparaît plus près de cette connaissance-expérience qui s'actualise et se cultive au moment de l'appréhension perceptive.

C'est cette complémentarité d'approches différentes qui, à ce stade de notre analyse et de notre synthèse, pourrait sembler le mieux répondre au principe de l'acquisition d'une connaissance artistique générale, dont nous cherchons à définir le concept pour l'enseignant. Certes, il serait difficile d'infirmer cette alternative et ce d'autant plus, qu'il s'agit justement de préparer cet enseignant à une pratique éducative pluraliste et multidisciplinaire. Conséquemment, nous allons donc prendre pour acquis que le développement d'une connaissance artistique générale peut avantageusement se développer à travers l'usage de différentes approches et suivant diffé-

rentes disciplines concernées par la connaissance des arts visuels. Cependant, il est dans le propos de cette thèse d'approfondir et de spécifier davantage ce en quoi devrait consister l'exercice d'une démarche cognitive spécialement conçue pour répondre aux besoins de la formation de l'enseignant, dont nous avons déjà démontré qu'il devrait d'abord se qualifier comme connaisseur plutôt que d'abord comme créateur.

Au cours de ce chapitre, nous avons fait ressortir certains éléments qui pourraient servir de prémisses à l'élaboration de notre conception de la connaissance artistique et de la démarche susceptible de cultiver cette connaissance. L'idée d'adopter une approche cognitive susceptible de servir tout individu désireux de développer ses connaissances artistiques tout au long de son existence, sans chercher à devenir un professionnel d'une discipline comme la critique d'art ou l'expert d'un domaine de connaissances particulier, doit être considérée comme déterminante pour notre thèse. Aux niveaux primaire et secondaire, voire collégial, l'enseignant en arts plastiques ne se présente pas comme étant l'expert d'un style, d'un mouvement artistique ou d'une théorie sémiologique ou autre, mais comme quelqu'un chez qui la diversité des connaissances et des expériences artistiques est à la base de sa pratique pédagogique.

L'idée de considérer la connaissance artistique comme étant d'abord quelque chose qui s'actualise dans l'expérience par une démarche perceptive et une attitude appréciative, plutôt que comme une identification de concepts pré-définis ou comme une conceptualisation théorique, doit être considérée comme un aspect qui détermine de façon plus spécifique, mais non exclusive, notre théorie de la connaissance artistique. Ce qui implique que nous privilégions d'abord l'approche appréciative de Harold Osborne.

La priorité de l'oeuvre d'art doit être considérée comme un autre aspect important dans ce concept de connaissance artistique. Ce qui veut dire, puisqu'il faut le répéter, que cette connaissance artistique consiste d'abord dans une connaissance des oeuvres mêmes, plutôt que dans ce qui a été écrit ou conceptualisé sur elles. Mais qu'est-ce que l'oeuvre d'art? S'agit-il d'une catégorie d'objets artificiels? Est-ce un artefact comportant des qualités esthétiques? Peut-on considérer comme oeuvre d'art tout ce qui a été fabriqué avec des médiums et des matériaux qui ont traditionnellement servi à produire des peintures, dessins ou sculptures? Ou l'oeuvre d'art est-elle plutôt un phénomène dont la manifestation impliquerait la participation du spectateur, comme le conçoivent maintenant plusieurs théories philosophiques?

La nature complexe et controversée du concept d'oeuvre d'art nécessite quelque discussion, avant de proposer une définition susceptible de contribuer à l'élaboration de notre théorie de la connaissance artistique. Dans le chapitre suivant, nous allons discuter de ce concept à travers une analyse de différentes définitions, parmi celles qui se retrouvent souvent dans la littérature philosophique actuelle. C'est principalement à l'appui des travaux de R. G. Collingwood, George Dickie et Stefan Morawski que les concepts d'oeuvre d'art, principalement issus des philosophies mimétiste, formaliste et expressionniste, feront l'objet d'une analyse comparative et interrogative. Et c'est du point de vue du spectateur que cette interrogation sur la nature de l'oeuvre d'art sera effectuée.

CHAPITRE TROISIEME

Un concept d'oeuvre d'art pour une théorie de la connaissance artistique

1. Le concept d'oeuvre d'art comme objet investi d'habileté et de virtuosité: le mimétisme

C'est cet aspect qui est le plus souvent spontanément désigné par le public lorsqu'il s'agit de déterminer ce qui caractérise l'oeuvre d'art et la distingue des autres objets. Selon mes observations, la plupart des gens attribuent à l'artiste un talent et des habiletés qu'ils n'ont pas et qui les privent d'avoir accès à la création artistique professionnelle. Par conséquent, l'oeuvre d'art se distinguerait des autres catégories d'objets comme quelque chose étant investie d'une grande habileté manuelle et d'un haut degré de compétence technique.

Il semble aussi que ces compétences et ces habiletés

techniques soient d'emblée associées au mimétisme. A certains égards, l'artiste serait une sorte de prestidigitateur qui, grâce aux secrets de son art et à son talent, pourrait imiter l'apparence de la réalité visuelle. Il est vrai que la maîtrise du réalisme visuel exige un certain talent et l'acquisition de compétences techniques qui ne sont pas à la portée de tous. Toutefois, le mimétisme pictural et sculptural ne saurait contenir à lui seul cette conception de l'oeuvre d'art comme objet investi d'habileté et de virtuosité. En fait, la virtuosité artistique ne réside pas exactement dans une capacité à reproduire de façon mécanique l'apparence visuelle des choses du monde extérieur. Par ailleurs, la fabrication artisanale d'un objet utilitaire comme un beau meuble ou une automobile peut aussi exiger beaucoup d'habileté et de compétences techniques, sans qu'il en résulte ce que nous convenons habituellement d'appeler une oeuvre d'art. Il faut donc expliquer davantage le sens et la portée des mots habileté et virtuosité, et je crois qu'il s'impose de faire une distinction entre oeuvre d'art et produit artisanal.

Dans le chapitre II de son livre, The Principles of Art (1981), R. G. Collingwood explique que l'artisan (the craftsman) base son travail producteur sur une planification logique et préétablie, en vertu de résultats connus à

l'avance. Puis il poursuit en démontrant que l'artiste, à la différence de l'artisan, travaille plutôt en fonction de la découverte que l'usage maîtrisé des techniques peut favoriser au niveau de recherches esthétiques (p. 347). Dans ce sens, on peut observer qu'avec l'art moderne le travail de l'artiste devient plus spéculatif et plus créatif, mais moins mimétique. Toutefois, cette distinction entre l'oeuvre d'art et le produit artisanal nécessite une certaine prudence et ne peut être généralisée. On verra un artisan créer un objet, un bijou par exemple, dans lequel les qualités de forme nous feront oublier son aspect artisanal et sa fonction décorative. Par contre, certains peintres et sculpteurs travaillent tout à fait dans le sens artisanal tel que défini par Collingwood. Il ne s'agit donc pas d'une simple question d'habileté à produire des fac-similés d'êtres et d'objets dans des catégories d'artefacts comme le dessin, la peinture ou la sculpture. Il s'agit plutôt de dépasser le stade de la virtuosité dans l'application mécanique et conventionnelle des techniques, pour atteindre l'expression artistique.

Selon Collingwood, il semble donc que la maîtrise technique, comme exigence artistique, devrait davantage être conditionnée par une recherche d'esthétique de la forme ou de l'expression, cette maîtrise ne pouvant pas à elle seule générer significations ni de valeurs artisti-

ques. Ce serait plutôt la maîtrise technique dans le sens d'un dépassement des limites du mimétisme servile que la production plus créative permettrait d'accéder à l'oeuvre d'art. Il écrit sur ce:

The technical skill which he thus acquires does not itself make him an artist; for a technician is made, but an artist is born. Great artistic powers may produce fine works of art even though technique is defective; and even the most finished technique will not produce the finest sort of work in their absence; but all the same, no work of art whatever can be produced without some degree of technical skill, and, other things being equal, the better the technique the better will be the work of art (p. 26).

En somme, même dans l'art figuratif dit réaliste, les compétences techniques et les habiletés manuelles devraient être mises au service de l'art, plutôt qu'exhibées pour elles-mêmes comme pour démontrer la virtuosité de l'artiste.

Si on considère l'ensemble de la production artistique depuis le début de l'humanité, on constate assez facilement que la plupart des oeuvres ne se caractérisent pas par un haut degré de réalisme visuel. Ce n'est surtout qu'à partir de la Renaissance Italienne et jusqu'au milieu du XIXe siècle que l'art occidental évolue vers des formes figuratives plus réalistes, sans pour autant prétendre à l'objectivité photographique. Par conséquent, une définition de l'oeuvre d'art essentiellement basée sur le prin-

cipe de l'expression de la virtuosité technique et manuelle, dans le mimétisme visuel, ne saurait complètement rendre compte de la nature existentielle de l'oeuvre d'art.

On peut toutefois observer des cas particuliers où l'oeuvre semble affirmer cette virtuosité technique et manuelle, dans le traitement réaliste des objets représentés, comme qualité artistique prédominante. On peut référer ici l'oeuvre de Rubens (XVIIe siècle) dont les peintures les plus sensualistes cherchent à mettre en relief, grâce à une habileté remarquable, les qualités matérielles des objets représentés. Plus près de nous, on peut observer la peinture de l'artiste contemporain canadien Alex Colville qui, par exemple dans un tableau très réaliste comme Main Street (1979), force notre admiration devant la dextérité et les compétences techniques investies. Mais même dans ce cas, l'expérimentation perceptive et l'interprétation sémantique de l'oeuvre d'art ne saurait s'épuiser uniquement au niveau d'une appréciation admirative de la maîtrise technique et de la virtuosité manuelle. D'autres aspects relatifs aux qualités plus abstraites de composition, d'espace et de structure picturale, par exemple, ne sauraient être négligés, même s'il s'agit d'une peinture réaliste.

Par conséquent, il faut considérer que la maîtrise technique et la virtuosité manuelle, qui contribuent à la création d'oeuvres d'art, ne sont pas en soit suffisantes ni essentielles. Il faut donc chercher ailleurs l'essence du concept d'oeuvre d'art.

2. Le concept d'oeuvre d'art comme objet investi de qualités sensibles et esthétiques: le formalisme

Il me semble d'emblée logique d'établir les bases d'une conception de l'oeuvre d'art sur ses aspects les plus concrets, c'est-à-dire: ceux qui se révèlent immédiatement aux sens pour être ensuite scrutés par l'activité perceptive. Il semble aussi en être ainsi pour Stefan Morawski (1978) qui considère ce qu'il appelle: "a structure of sensuously given qualities (p. 98)", comme étant l'essence fondamentale du concept d'oeuvre d'art. Cependant, il faut tout de suite préciser que ce qu'il entend par "sensuous qualities" va au delà du simple aspect qualitatif des propriétés des matériaux artistiques lié, par exemple, à leurs couleurs et leurs textures. Il s'agit plutôt des effets qui relèvent de leur traitement esthétique. Selon ses explications, il faut que les qualités sensibles de l'objet soient déterminées par une intention esthétique. Morawski définit la structure esthétique comme un ensemble d'éléments mis en relation par l'artiste

de façon à créer un tout cohérent, un effet qualitatif global. Pour lui, cela implique que c'est le tout qui qualifie les parties et non l'inverse. Cela signifie aussi que c'est le travail de l'artiste qui produit les qualités esthétiques et qui détermine le sens artistique de l'oeuvre (p 101-102).

Morawski voit dans les structures esthétiques des oeuvres d'art une recherche d'effet global qui ne peut être réduite au domaine du rationnel, du quantifiable et de l'utilitaire. Il explique que ces structures esthétiques agissent sur la sensibilité esthétique du spectateur en vertu de leur effet plastique et/ou de leur charge expressive qui affectent l'ensemble de l'oeuvre. Il ne faut pas considérer ces structures comme des signes décodables ou des concepts visuels rationnels. Il ne faut pas non plus les considérer comme des véhicules d'informations ou des moyens, plus ou moins conventionnels, consacrés à quelque fin utilitaire. Comme Morawski, Collingwood insiste aussi sur l'aspect intrinsèque de ces structures esthétiques qui, en vertu de la spécificité même de l'art, n'auraient d'autre cause que la spéculation esthétique pure. Selon lui, l'oeuvre d'art doit être considérée du point de vue de sa spécificité et c'est l'esthétique qui détermine son essence. Il convient que l'oeuvre d'art puisse servir d'autres fins que l'expérience esthétique.

Elle peut être produite pour servir des fins religieuses, politiques ou décoratives, ou remplir des fonctions rituelles, commémoratives ou illustratives, par exemple. Mais ces fins et ces fonctions, aussi nobles qu'elles puissent être, ne déterminent pas le vrai sens artistique des oeuvres (p. 31-34).

Selon cette conception formaliste, l'oeuvre d'art serait fondamentalement créée pour remplir une fonction non-utilitaire, une fonction qualifiée d'esthétique, c'est-à-dire: que par ses qualités sensibles, la structure de sa composition plastique et son effet expressif global, l'oeuvre d'art serait de nature à susciter une expérience esthétique perceptive et appréciative. Ainsi, devant l'oeuvre d'art, le spectateur ne chercherait pas à décoder et à interpréter la signification cachée d'un supposé message, mais adopterait plutôt la démarche plus directe de l'investigation perceptive dans le but d'apprécier les qualités sensibles et esthétiques de cette oeuvre. C'est la jouissance esthétique qui serait recherchée dans cette expérience perceptive et appréciative.

Dans la mesure où cette recherche de plaisir esthétique donne l'occasion d'appréhender les aspects sensibles et esthétiques d'une grande variété de styles et de formes d'art, il semble que cette conception de l'oeuvre d'art

peut comporter des avantages significatifs. Elle permet d'abord de considérer l'oeuvre d'art du point de vue de ses aspects les plus concrets, soit les qualités des matériaux employés et les qualités résultant de leur transformation technique et artisanale. De plus, elle permet aussi d'apprécier les qualités plus abstraites de compositions plastiques et de structures spatiales qui résultent de la création artistique. Ainsi, sans trop de limites normatives et d'idées préconçues sur l'art et l'esthétique, le spectateur serait invité à participer au phénomène artistique en cherchant d'abord à vivre l'expérience de la consommation des oeuvres par une appréciation perceptive de leurs qualités de forme, de couleur, de composition et de style.

Toutefois, on peut observer que ce ne sont pas tous les artefacts reconnus comme oeuvre d'art qui peuvent entrer dans ce concept, bien qu'il en intègre davantage que le précédent qui n'est concerné que par l'art figuratif à tendance réaliste. Nombre d'artistes des mouvements surréaliste, dadaïste et expressionniste, pour ne citer que quelques-uns, ont déjà affirmé leur absence d'intérêt pour l'esthétique de la forme. Cependant, cela ne signifie pas que leurs oeuvres ne contiennent aucune qualité de forme et de composition. Cela indique plutôt que les oeuvres de ces artistes reposent sur une conception de

l'art qui, essentiellement, se manifeste autrement que par une recherche délibérée de qualités formelles. Par contre, certaines tendances et certains styles comme le classicisme, l'impressionnisme, le fauvisme, le formalisme abstrait, le cubisme, pour ne mentionner que les plus importants, répondent davantage à cette conception de l'oeuvre d'art. Les natures mortes de Cézanne, par exemple, déterminent leur sens artistique par les qualités de composition plastique et de structure spatiale complexes qu'elles offrent au plaisir de l'expérience esthétique de l'amateur d'art.

3. **Le concept d'oeuvre d'art comme objet déterminé par une finalité créative et une imagination subjective**

Collingwood nous dit:

The enjoyment of art is no merely sensuous experience, it is an imaginative experience." Et il poursuit plus loin: "...the value of any given work of art to a person qualified to appreciate its value is not the delightfulness of the sensuous elements in which as a work of art it actually consists, but the delightfulness of the imaginative experience which those sensuous elements awake in him. Works of art are only means to an end; the end is this total imaginative experience which they enable us to enjoy (p. 148).

Ces quelques assertions de Collingwood nous indiquent que l'oeuvre d'art, du point de vue du spectateur, se

trouve indirectement, mais incontestablement, définie comme un objet déterminé par une finalité créative et une imagination subjective. A la différence de l'idée précédente voulant que l'oeuvre d'art se caractérise d'abord comme une structure comportant des qualités sensibles et esthétiques, celle-ci, moins objective, suppose que la personne se trouvant devant l'oeuvre se voit incitée à l'appréhender par un travail de l'imagination. Ainsi l'oeuvre de l'artiste demande d'être en quelque sorte recréée pour exister du point de vue du spectateur.

Collingwood croit que l'oeuvre d'art, comme création, ouvre des perspectives expérientielles qui ne sont pas offertes par la nature ni par des objets artificielles vouées à des fonctions utilitaires. Toujours selon lui, il serait du ressort même de l'oeuvre d'art de favoriser le développement de l'imagination. En prenant pour exemple la musique, il explique que ce ne sont pas les sons eux-mêmes qui produisent la musique, mais l'imagination du spectateur qui reproduit ce que le compositeur avait préalablement créé. Comme l'aspect artistique de l'oeuvre n'a pas été créé pour des fins utilitaires, le spectateur, ou l'auditeur, doit appréhender l'oeuvre sans idée préconçue et sans finalité autre que celle du plaisir qu'elle procure dans l'exercice de l'imagination perceptive (p. 139-144).

C'est finalement sur la base d'une causalité subjective, plutôt qu'en vertu d'une finalité utilitaire, que l'oeuvre détermine son sens artistique et sa spécificité créative. On pourra objecter que la plupart des chefs-d'oeuvre de l'histoire de l'art ont d'abord été créés pour servir une fin utilitaire ou pour répondre à un besoin communautaire. Ainsi le Tadj Mahall (Inde, 1646-1653), pur chef-d'oeuvre de l'architecture, n'a-t-il pas d'abord été érigé pour commémorer la mort d'une personne; le Jugement dernier (1536-1541), de Michel-Ange, pour décorer la Chapelle Sixtine; et la grande peinture Guernica (1937), de Picasso, pour en quelque sorte exorciser la guerre et la violence qui sévissaient en Espagne et menaçaient toute l'Europe. Bien que la création de ces oeuvres ait été conditionnée par une fin autre que celle de l'art même, il se trouve finalement que la substantialité de leur aspect artistique a suffi à justifier leur conservation au delà de leur fonction utilitaire initiale. Ainsi le Jugement dernier de Michel-Ange n'est plus seulement un élément décoratif représentant un événement biblique, mais une occasion d'expérience imaginative pour ceux et celles qui savent voir au delà des premières impressions pour découvrir toutes les dimensions artistiques et esthétiques que l'objet recèle et que l'image suggère. C'est à peu près ainsi que l'oeuvre d'art pourrait être

considérée, pour le spectateur, comme étant du domaine de la création spéculative et de l'imagination subjective.

S'il est vrai que l'art favorise l'ouverture d'esprit et le développement de l'imagination, ce n'est pas le seul domaine où l'imagination peut s'exercer pour elle-même. Le domaine des mathématiques et celui de la spéculation philosophique, bien que davantage conditionnés par l'intelligence rationnelle, peuvent être autant concernés par l'exercice de l'imagination créatrice pour elle-même. Cependant, il faut bien reconnaître que la notion d'imagination créatrice déterminée par une causalité subjective contribue pour une certaine part à définir la spécificité du concept d'oeuvre d'art et ce d'autant plus, qu'à partir de la Renaissance italienne, l'art s'est progressivement libéré de toute servitude extérieure pour affirmer sa spécificité et se constituer en domaine d'expérience autonome. Le degré de liberté et d'audace par lequel l'art moderne du XXe siècle s'est développé à travers une aussi grande diversité de styles et de tendances peut être considéré comme un témoignage de l'importance du rôle que l'imagination créatrice a désormais acquis dans le domaine des arts visuels. Bien qu'elle n'explique que partiellement le phénomène de l'oeuvre d'art, cette conception permet d'inclure la plupart des oeuvres d'art.

4. Le concept d'oeuvre d'art comme objet déterminé par une finalité expressive et conditionné par une approche émotionnelle: l'expressionnisme

C'est au cours du XXe siècle que l'art s'est davantage défini dans le sens d'une finalité expressive conditionnée par une approche émotionnelle. Pendant des siècles, l'artiste ou l'artisan devait tout mettre en oeuvre pour effacer toute trace d'expression personnelle dans le but d'atteindre la perfection de l'art. Mais voilà que l'art moderne va faire en sorte que les traces de l'expression personnelle deviendront matière esthétique pour finalement constituer, dans certains styles expressionnistes contemporains, la base même de l'art. On peut d'ailleurs observer que cette révolution esthétique, issue du romantisme, participe à tout un courant de pensée qui, sous l'influence de la psychologie psychanalytique, du mouvement littéraire surréaliste, puis de la philosophie existentialiste, s'est imposé au début du XXe siècle comme une attaque agressive contre le positivisme et le matérialisme.

Ce qui est fondamentalement recherché dans cette orientation artistique, c'est l'originalité et la singularité de ce qui se révèle à travers une expérimentation libre des moyens d'expression artistique. La peinture,

par exemple, n'est plus considérée comme un objet de luxe fabriqué selon des méthodes traditionnelles impliquant la mise à contribution d'habiletés exercées et l'application des règles esthétiques académiques et des codes iconiques conventionnels, mais comme la trace concrète d'un moment intensément vécu. Ce qui importe, ce n'est plus le raffinement sophistiqué de l'esthétique classique, mais l'authenticité du geste impulsif et spontané. Concrètement, cela se traduit par des oeuvres qui se caractérisent par le spontanéisme, voire: la virulence dans l'exécution, l'accidentel dans la facture, l'écriture personnelle dans la ligne et souvent un aspect fruste et primitif dans l'ensemble.

Il ne faut pas déduire que l'expressionnisme serait une tendance purement égotiste et psychologiste. Plusieurs artistes et penseurs voient dans l'expressionnisme une recherche spécifiquement artistique basée sur des valeurs différentes que celles exprimées dans le formalisme ou le réalisme. Collingwood explique que l'expressionnisme de l'art n'est pas nécessairement une affaire d'expression individualiste ou d'exutoire psychodramatique. Selon lui, l'artiste de cette tendance travaille plutôt sur la base des possibilités expressives des moyens artistiques que sur la base de ses émotions personnelles. Il cherche plutôt à faire réagir le spectateur grâce aux

possibilités expressives des moyens artistiques comme la ligne et la couleur. L'oeuvre d'art expressionniste ne saurait être qu'un symptôme de la vie affective et des réactions émotives d'un individu (p. 113-124).

En plus d'impliquer l'expression personnelle, l'oeuvre doit manifester une certaine originalité créative propre à l'art. La peinture et la sculpture, par exemple, comportent leurs propres possibilités d'expression qui ne consistent pas forcément dans une recherche de froide perfection esthétique. Chaque art possède un potentiel d'expression qui lui est propre, même si ce champ de possibilités expressives procède de la sensibilité, de l'émotivité et de l'imagination créative de l'artiste. Pour bien démontrer cet aspect, Morawski donne comme exemple le jazz improvisé. Dans le jazz improvisé, les musiciens réagissent spontanément à leurs émotions et à leurs réactions imaginatives mais, et ceci est crucial, ils le font en fonction de l'expression musicale, en vertu d'une certaine connaissance générale de l'expression musicale du jazz. C'est pourquoi, explique-t-il, ils peuvent évoluer ensemble de façon cohérente et musicalement significative, même s'ils ne sont pas guidés par des règles de conduite préétablies, par des partitions musicales (p. 111). En somme, il se trouve que les musiciens, comme les peintres et les sculpteurs, peuvent assumer l'expérience

de la production artistique de façon expressive et émotive, plutôt que de simplement exprimer les aléas de leur vie affective personnelle. C'est cette espèce d'expression, à la fois plus créative et plus universelle, qui donne un sens artistique à la production d'oeuvres et qui est compréhensible au spectateur connaisseur.

Le concept d'oeuvre d'art comme objet déterminé par une finalité expressive et conditionné par une approche émotionnelle ne s'applique pas uniquement aux oeuvres de tendance expressionniste comme le Fauvisme et l'Expressionnisme abstrait. Il peut aussi inclure tout oeuvre dont les qualités de style, de composition et de traitement plastique donnent au sujet interprété ou au thème exploité une dimension particulière, laquelle s'appréhende davantage par des réactions émotives que par l'analyse rationnelle. Ainsi, ne pourrait-on pas dire que le Tadj Mahall (déjà cité), dans sa parfaite symétrie de courbes, de verticales et d'horizontales, exprime toute l'harmonie statique et toute la quiétude esthétique propices à la contemplation méditative. De même que le célèbre Discobole (450 av. J.-C.), du sculpteur athénien Myron, donne plus à voir que la simple représentation d'un athlète lançant le disque, pour exprimer l'essence du corps en action. Mais c'est sans doute dans des oeuvres plus modernes et plus délibérément expressives comme les pein-

tures: The Cry (1893) d'Edvard Munch, ou Dancers with Candles (1912) d'Emil Nolde, que cette conception de l'oeuvre d'art trouve toute sa signification.

Même si elle ne comporte pas tous les aspects qui pourraient nous aider à clarifier la spécificité de l'oeuvre d'art, cette conception permet d'inclure un large éventail de styles et de genre.

5. **Le concept d'oeuvre d'art comme objet investi d'une fonction critique ou contestataire**

A la différence des précédents, ce concept d'oeuvre d'art n'est pas issu de la philosophie. Il est plutôt le fruit d'observations et de réflexions personnelles sur une connaissance de certaines tendances artistiques contemporaines qui, ces dernières décennies, ont occupé une place importante dans le monde des arts.

Nombre d'artistes voient maintenant dans leur rôle une responsabilité sociale et morale, et dans l'oeuvre, une sorte de médiateur entre des idéologies et des réalités sociales, entre des comportements culturels et leur prise de conscience. Ces artistes engagés dans des actions sociales révolutionnaires considèrent souvent l'oeuvre d'art comme un bien culturel d'élite, voire une

marchandise de luxe pour les mieux nantis de la bourgeoisie. Certains se refusent à utiliser quelque matériau ou objet pouvant faire l'objet de commerce, pour se livrer à des interventions gestuelles ou théâtrales que des critiques ont convenu d'appeler: happening, performance ou art corporel. D'autres continuent de faire usage de matériaux et d'objets, mais en évitant d'employer les matériaux artistiques traditionnels comme la pierre, le bronze, la peinture à l'huile et la toile; ou emploient des objets déjà fabriqués pour les modifier de différentes façons afin d'en changer le sens. Il est impossible de couvrir cette révolution artistique aux multiples facettes par une seule définition. Mais, de façon générale, on peut parler d'une tendance artistique anti-esthétique où les objets employés se trouvent chargés d'un contenu idéal ou investis d'une intention critique à portée sociale.

Le mouvement Dada du début du siècle, instigateur de cette tendance, peut être considéré comme le plus représentatif de cette conception de l'oeuvre d'art comme objet investi d'une fonction critique ou contestataire. Un "readymade" comme Porte-bouteilles (1914), de Marcel Duchamp, illustre bien cette forme d'art anti-conformiste. Cet objet n'a pas été fabriqué par l'artiste. Il s'agit d'un objet utilitaire en fer galvanisé de fabrication industrielle, servant à faire sécher les bouteilles, que

Duchamp avait acheté à bon marché dans un magasin de New York. Il le signa et, ironiquement, le proposa comme étant une sculpture, comme étant une oeuvre d'art. C'est par cette appropriation par la signature et aussi par le fait de l'exposer dans une galerie d'art que cet objet banal, et dépourvu de qualité de design, acquiert tout son sens artistique. En fait, il peut être interprété de différentes façons: on peut y voir une critique de l'abstraction formaliste, l'interpréter comme étant une façon de signifier que pour l'artiste tout peut faire l'objet d'une expérience esthétique, ou n'y voir qu'une attaque sarcastique contre le statut privilégié de l'oeuvre d'art parmi la foule des autres objets artificiels.

Tout oeuvre d'art peut faire l'objet d'une interprétation sémantique et, dira-t-on, plusieurs d'entre elles, surtout depuis la Renaissance, comportent une dimension critique qui s'adresse à la société en générale, aux modes de vie ou, le plus souvent, à l'art même. Mais, certaines d'entre elles comme: L'énigme d'Isidore Ducasse (1920), de Man Ray, ou Chain People (1960), de Stankiewicz, ou encore Lipstick (1960), de Claes Oldenburg, pour n'en mentionner que quelques-unes parmi plusieurs, consistent plus directement dans des objets que l'on peut qualifier d'investis d'une fonction critique ou contestataire. Dans ces exemples, le sens artistique n'est plus tributaire d'une

appréhension perceptive et appréciative de qualités esthétiques ou d'effets expressifs, mais d'une analyse sémantique et interprétative de leur contenu idéal et de leur portée critique.

Il s'agit donc d'une conception de l'oeuvre d'art qui sollicite une participation réflexive du spectateur, plutôt qu'une démarche d'appréhension perceptive et appréciative plus sensualiste et plus contemplative. Par rapport à ce qui a été énoncé à propos des concepts d'oeuvre d'art précédents, il est permis de déduire que ce dernier ne saurait, par essence, contenir adéquatement toutes les formes d'oeuvres d'art.

6. Vers un concept d'oeuvre d'art comportant trois modalités d'existence complémentaires

Afin de mieux cerner cette réalité complexe, à la fois matérielle, phénoménale et culturelle, que constitue l'oeuvre d'art pour le développement d'une connaissance artistique, nous avons brièvement examiné, de façon critique et comparative, cinq concepts d'oeuvre d'art différents parmi ceux qui sont le plus souvent discutés dans la littérature philosophique contemporaine. Cette investigation nous a permis d'observer qu'aucun de ces concepts n'arrive à contenir adéquatement l'ensemble de la produc-

tion artistique universelle, tellement le domaine des arts visuels se ramifie en tendances différentes et divergentes. Certaines définitions comme "le concept d'oeuvre d'art comme objet déterminé par une finalité créative et une imagination subjective" peuvent s'appliquer davantage à toute espèce d'artefact considéré comme oeuvre d'art, mais pourraient tout de même difficilement constituer une définition complète et suffisamment éclairante. On peut d'ailleurs observer, à travers la littérature, que toutes les tentatives de définitions ont été critiquées, et que nombre de théoriciens avouent maintenant renoncer à relever le défi d'une entreprise aussi complexe et aussi hasardeuse. Il semble que le concept d'oeuvre d'art ne puisse plus s'appréhender qu'à travers différentes définitions, même si celles-ci doivent se contredire les unes les autres. A la limite, pour être puriste, il faudrait considérer chaque oeuvre importante en particulier, puisque nombre d'entre elles ont été créées dans le but avoué de proposer des alternatives nouvelles dans la façon de traiter des sujets, de représenter des objets, ou de structurer l'espace pictural ou sculptural.

Malgré tout, l'idée de proposer une définition générale et relative du concept d'oeuvre d'art s'impose, sinon comme une nécessité intellectuelle, du moins comme une utilité contextuelle. En fait, il s'agit surtout, par la

démonstration d'une telle définition, de faire ressortir les aspects qui, dans les oeuvres d'art, devraient faire l'objet d'une investigation perceptive, d'une analyse réflexive ou d'une interprétation idéale et ce, afin de mieux connaître l'art. Une telle définition devrait aussi être suffisamment ouverte pour permettre d'inclure le plus grand nombre possible de types d'oeuvres d'art et, en même temps, mettre en évidence les facteurs et les éléments principaux qui caractérisent la plupart d'entre elles. Celles que nous venons de voir, dont la plupart résument des idées philosophiques, ont d'abord le défaut d'être basées sur l'a priori théorique. Au premier abord, l'oeuvre d'art n'est pas une idée ou un concept mais, le plus souvent, une réalité matérielle, un produit artificiel, quelque chose qui s'impose à l'appréhension sensorielle.¹

Notre définition de l'oeuvre d'art devrait donc d'abord considérer ce premier niveau de réalité que constitue l'aspect matériel. Avant d'exister culturellement comme oeuvre d'art, cette dernière se présente d'abord comme un artefact, soit un produit artificiel, lequel pourrait d'ailleurs être voué à une autre fonction que la contemplation esthétique. Dans son analyse philosophique

¹. On doit cependant exclure l'art conceptuel, mais la plupart des interventions du domaine de la performance et du happening peuvent être considérées du point de vue, sinon matériel, du moins de l'appréhension sensorielle.

sur la nature de l'oeuvre d'art, George Dickie (1974) établit que l'"artifactualité" serait la première condition de sa manifestation existentielle. Il énonce à ce propos: "A work of art in the classificatory sense is (1) an artifact... (p. 34)." Ce "classificatory sense" signifie que l'artefact appartient à l'une ou l'autre des catégories comme le dessin, la gravure, la peinture, la sculpture ou d'autres qui sont culturellement consacrées comme étant du domaine de l'art. A mon avis, cet "artifactualité", du point de vue de la classification, ne devrait cependant pas d'emblée exclure toute autre réalisation qui n'appartiendrait pas à l'une ou l'autre des catégories traditionnelles, et il n'est pas exclu qu'une table, par exemple, puisse entrer dans le domaine des oeuvres d'art. Il faut quand même reconnaître que nous sommes culturellement conditionnés à adopter l'attitude de la consommation artistique devant des artefacts que l'on identifie de prime abord comme appartenant à ces catégories traditionnelles. Ce qu'il importe de comprendre, c'est qu'une oeuvre d'art consiste d'abord, avant toute autre considération, dans quelque chose de matériel qui peut être appréhendée par les sens.

Dans un article où elle s'applique à distinguer le concept d'oeuvre d'art de celui d'objet esthétique, Dorothy Walsh (1974) affirme: "Since art creation is

universally recognized, a minimum assumption about art is that a work of art is a human artifact (p. 9)." Elle explique que l'oeuvre d'art préexiste à son appréhension perceptive et esthétique, laquelle serait phénoménale, comme quelque chose de matériel et d'artificiel, soit un artefact humain. Mais cette première dimension ne suffit pas à rendre compte de l'oeuvre d'art dans toutes ses modalités d'existence. Si l'oeuvre d'art existe d'abord parce qu'elle consiste dans quelque chose d'objectif, cette objectivité matérielle ne devient connue qu'à travers un processus d'appréhension qui en fait prendre conscience.

Dans notre civilisation moderne occidentale, il est devenu une tradition, et peut-être même un réflexe culturel, d'adopter l'attitude de l'appréciation esthétique, à travers une démarche perceptive, devant les objets qui nous sont présentés comme étant des oeuvres d'art.² Devant la peinture, le dessin ou la sculpture, nous subissons d'abord la présence de ce qui s'enregistre automati-

². On ne peut cependant pas affirmer de façon absolue que tous les héritiers de notre culture et de notre civilisation adoptent spontanément cette attitude. J'ai pu observer déjà que certaines personnes semblent peu enclines à l'expérience esthétique et, dans certains cas, irrémédiablement dépourvues de toute capacité à percevoir activement des oeuvres d'art, ou même des objets naturels, dans le but d'en apprécier les structures formelles, les composantes plastiques et les qualités esthétiques.

quement sur la paroi rétinienne des yeux. Ce sont nos expériences visuelles et culturelles antérieures qui nous permettent d'associer ce qui s'imprime automatiquement sur la rétine à des catégories connues comme étant du domaine de l'art. C'est là la première étape de l'appréhension artistique, soit celle qui nous permet de saisir les aspects matériels de l'artefact ainsi que ses techniques de fabrication. Mais cette première constatation cognitive ne saurait épuiser la consommation de l'oeuvre. La plupart des oeuvres d'art font appel à une investigation perceptive et appréciative plus poussée pour livrer une grande part de leur nature et de leur contenu.

D'ailleurs, nombre d'oeuvres d'art de toute époque et de toute provenance, incluant l'art primitif, comportent des qualités de matière, de forme, de couleur et de structure qui les caractérisent, déterminent leur nature propre et contribuent à exprimer leur contenu sémantique et symbolique. Il faut cependant distinguer les qualités propres des matériaux employés, naturels ou artificiels, des qualités de forme et de composition qui sont attribuables au travail de l'artiste. Ce sont davantage ces dernières qui déterminent de façon plus probante le sens artistique des artefacts. Ce sont aussi ces mêmes qualités esthétiques artificielles qui déterminent notre deuxième modalité d'existence de l'oeuvre d'art. Ainsi, jusqu'ici, l'oeuvre

d'art serait (1) un artefact, (2) comportant une dimension esthétique tributaire de ses qualités de forme, de couleur, de texture, de structure et de style.

Ces qualités esthétiques objectives, qui déterminent une deuxième modalité d'existence de l'oeuvre d'art, ne consistent pas dans quelque chose qui se révèle à la conscience de façon immédiate et spontanée dès qu'une oeuvre apparaît sous le regard. Elles ne consistent pas non plus dans un aspect permanent de l'objet, mais dans quelque chose qui se révèle comme une dynamique lors d'une approche perceptive et appréciative, active et consciente. L'esthétique de l'art est d'abord objective, mais d'une objectivité dynamique dont le potentiel se manifeste au cours d'une expérience esthétique. Dewey (1979) explique à propos de l'aspect dynamique de l'esthétique dans l'oeuvre d'art:

But the fundamental mistake is the confusion of the physical product with the esthetic object, which is that which is perceived. Physically, a statue is a block of marble, nothing more. [...] For an object is perceived by a cumulative series of interactions. The eye as the master organ of the whole being produces an undergoing, a return effect; this calls out another act of seeing with new allied supplementations with another increment of meaning and value, and so on, in a continuous building-up of the esthetic object. What is called the inexhaustibility of a work of art is a function of this continuity of the total act of perceiving. "Simultaneous vision" is an excellent definition of a perception so little esthetic that it is not even a perception (p. 219-220).

En un sens, on pourrait dire que l'oeuvre d'art comporte des éléments ou des indices objectifs qui incitent à l'expérience esthétique, mais que c'est à travers cette dynamique perceptive, cet "act of seeing" dont parle Dewey, que l'artefact se livre à la connaissance de l'investigateur comme étant, sinon une oeuvre d'art, un objet esthétique.

L'expérience esthétique apporte une connaissance de l'art qui peut être qualifiée de perceptive, d'empirique et, jusqu'à un certain point, de subjective,³ même si elle engage le spectateur dans une recherche qui devrait tendre vers une certaine objectivité. Celui-ci doit s'engager activement dans le processus de leur appréhension perceptive; et même s'il investit un objet extérieur comportant des qualités sensibles objectives, celles-ci ne se font vraiment connaître qu'à travers une démarche subjective qui actualise le potentiel esthétique de l'oeuvre. Toutefois, comme on l'a déjà observé dans une partie précédente, le potentiel esthétique varie en qualité et en complexité d'une oeuvre à l'autre, et certaines d'entre

³. Dans l'ensemble, la notion d'expérience esthétique et le concept d'oeuvre d'art de Dewey sont plus subjectivistes que ceux qui se trouvent développés dans notre théorie de la connaissance artistique.

elles n'offrent que très peu de matière à l'expérience esthétique. Mais de façon générale, on peut convenir que l'appréhension perceptive et appréciative des qualités esthétiques des artefacts contribue à actualiser l'existence du phénomène de l'oeuvre d'art, même si elle n'y suffit pas complètement.

Il faut considérer que toute espèce d'objet peut comporter des qualités esthétiques et des propriétés sensibles qui peuvent faire l'objet d'une consommation perceptive et appréciative, sans pour autant constituer une oeuvre d'art. Un arbre par exemple, qui est un objet naturel, peut faire l'objet d'une expérience esthétique et, à moins de circonstances spéciales ou d'un traitement particulier, ne sera pas considéré comme une oeuvre d'art. La présence de qualités esthétiques ne suffit donc pas à faire d'un objet une oeuvre d'art et, dans le cas d'un artefact culturellement et officiellement consacré comme telle, l'expérimentation perceptive et appréciative de ses qualités sensibles et esthétiques ne suffirait donc pas à assurer sa complète consommation comme oeuvre d'art. Il faut donc poursuivre notre définition en considérant le phénomène de l'oeuvre d'art sous l'angle d'une troisième modalité d'existence.

A propos de la notion d'oeuvre d'art, Arthur Danto

(1964) affirme dans un article: "To see something as art requires something the eye cannot descry - an atmosphere of artistic theory, a knowledge of history of art: an artworld (p. 580)." Reprenant et développant davantage cette notion de "artworld", George Dickie complète sa définition institutionnelle de l'oeuvre d'art comme suit:

A work of art in the classificatory sense is (1) an artifact (2) a set of the aspects of which has had conferred upon it the status of candidate for appreciation by some person or persons acting on behalf of a certain social institution (the artworld) (p. 34).

La seconde partie de cette définition laisse entendre que des artefacts seraient consacrés oeuvres d'art en vertu d'une certaine institution qu'on appelle "artworld". Selon ses arguments, une institution n'aurait pas nécessairement à être officiellement et formellement constituée. Bien que composé d'éléments particuliers, ce "artworld", comme institution, serait plutôt quelque chose de diffus et d'omniprésent dans un milieu culturel donné. Quant à sa composition:

The core personnel of the artworld is a loosely organized, but nevertheless related, set of persons including artists..., producers, museum directors, museum-goers, reporters for newspapers, critics for publications of all sorts, art historians, art theorists, philosophers of art, and others. These are the people who keep the machinery of the artworld working and thereby provide for its continuing existence. In addition, every person who sees himself as a member of the artworld is a thereby a member (p. 35-36).

L'introduction de cette notion de monde l'art implique donc le postulat selon lequel un artefact deviendrait une oeuvre d'art, non seulement parce qu'il appartiendrait à une catégorie particulière de produits, mais parce qu'il serait traité (perçu, apprécié, interprété, présenté) comme telle par des personnes qui, en vertu de leur action sociale, de leur fonction institutionnelle, de leurs compétences et de leur statut, contribueraient à déterminer le sens de l'art. Par conséquent, l'accès à l'art ne dépendrait pas uniquement d'une appréhension perceptive et appréciative des propriétés matérielles et des qualités esthétiques d'objets artificiels, mais d'une participation à ce processus culturel pluri-disciplinaire qui génère ce monde l'art, cet "artworld". Selon Dickie, l'appréhension esthétique des oeuvres d'art serait d'ailleurs tributaire de l'existence et des activités de ce monde de l'art, puisque le rôle des spécialistes connaisseurs, qui en font partie, serait de conférer à certains artefacts le statut officiel de "candidat"⁴ pour l'appréciation. Il faut cependant ajouter que ce monde de l'art agit de façon implicite, comme une omniprésence culturelle, comme "an atmosphere of artistic theory", pour employer l'expression

⁴. Nous reprenons ce mot employé par Dickie dans sa définition de l'oeuvre d'art.

de Danto, au moment où une personne, plus ou moins connaisseur, assume la consommation de ce qu'elle considère comme étant une oeuvre d'art. Ainsi, ce qu'elle assume n'est plus simplement l'appréciation des qualités d'un objet esthétique, mais l'activation implicite d'un ensemble d'idées, de connaissances, de croyances et d'attitudes qui lui donne un sens comme oeuvre d'art.

Reprenant cette notion de "artworld", mais d'un point de vue moins institutionnel que celui de Dickie, Dorothy Walsh écrit:

In dealing with art we are dealing with a distinctive aspect of our cultural life, the aspect that involves our experience travellers in the realm of art. Once we move into the realm of art we are concerned with a great many issues of distinctively artistic relevance such as art history, art traditions, art styles, art conventions, the distinctive characteristics of the different art forms, the nature of art criticism, and so forth (p. 11-12).

Ainsi, lorsque nous cherchons à saisir pleinement le sens et la portée d'une oeuvre d'art, nous considérons cette oeuvre particulière parmi d'autres, comme étant issue d'un mouvement, d'une époque, d'un lieu et de conditions données, comme étant l'oeuvre d'un artiste particulier, comme ayant été éclairée par différentes interprétations, comme comportant des éléments stylistiques et des caractéristiques visuelles qui présentent des affinités

avec d'autres oeuvres, d'autres styles, etc. Même au moment de la consommation appréciative de ses qualités sensibles et esthétiques, nous pouvons difficilement nous restreindre, du moins très longtemps, à ne considérer que ce qui se livre sous l'investigation du regard. Vient un moment où l'objet de notre expérience esthétique se fait introduire dans le courant de notre expérience de l'art, pour être apprécié et évalué de façon comparative et analysé de façon réflexive.

Arnold Berleant (1970) soutient aussi cette conception relativiste de l'oeuvre d'art. Il explique que ce qui détermine la dimension artistique d'un objet ne dépend pas uniquement de ses limites physiques. Il introduit la notion de "aesthetic field" qu'il définit comme suit: "the context in which art objects are actively and creatively experienced as valuable (p. 17)." Ce contexte inclut les traditions d'attitudes envers les oeuvres d'art, leurs usages, les connaissances et les croyances qui s'y rattachent, les institutions qui s'y intéressent, tout ce qui, en somme, constitue pour George Dickie et Dorothy Walsh le "artworld". Puis Berleant énonce:

The art object, then, is but the physical object or the event which contributes to the occasion of aesthetic experience by successfully functioning in the aesthetic field. It is not an intrinsic property of the object alone that determines whether it is art. [...] The work of art in its fullest dimensions is, in the final

analysis. the aesthetic transaction in its entirety. It is a transaction that occurs in the context of an environment involving, in minimal terms, an art object and an individual who activates its aesthetic potential (p. 52-53).

Berleant poursuit sa définition de l'oeuvre d'art en expliquant que le spectateur appréhende cet artefact particulier selon le développement de sa sensibilité esthétique et les connaissances qu'il a acquises en cette matière. Cependant, il insiste moins que Walsh et Dickie sur l'idée qu'un artefact soit traité comme une oeuvre d'art en vertu de l'influence de certaines connaissances et de certaines expériences qui seraient partagées par des personnes participant activement, et de différentes façons, au phénomène collectif et culturel de l'oeuvre d'art. Comme Dewey, Berleant est plus près du point de vue phénoménologique selon lequel l'oeuvre d'art consiste dans une sorte d'interaction créative entre l'effet esthétique des structures apparentes d'un objet et la réaction appréciative particulière d'une personne.

C'est par ce processus complexe qu'un artefact, après avoir fait l'objet d'une investigation perceptive et appréciative de ses qualités sensibles et esthétiques, se voit considéré comme une oeuvre d'art potentielle, c'est-à-dire un "être" dont les qualités et le sens le font par-

ticiper de façon signifiante au grand phénomène culturel de l'art.

Ainsi se complète notre définition de l'oeuvre d'art, qui n'est en fait qu'une argumentation sur les éléments qu'elle implique et les facteurs qui déterminent l'émergence de son existence. Cette définition n'exclut d'ailleurs pas les propositions que nous avons considérées dans les parties précédentes, lesquelles demeurent toujours susceptibles d'éclairer et de conditionner de façon particulière notre conception de l'oeuvre d'art. Pour résumer, nous avons donc une définition de l'oeuvre d'art qui comporte trois modalités d'existence complémentaires, soit: (1) comme artefact, une existence matérielle (2) comme objet esthétique, une existence phénoménale et, (3) comme oeuvre d'art, une existence culturelle. Bien que la notion d'oeuvre d'art n'apparaît que dans la troisième modalité d'existence, sa dimension culturelle, les deux premières doivent être considérées comme des aspects qui font partie inhérente du phénomène de l'oeuvre d'art.

Pour illustrer cette définition descriptive, prenons un exemple d'oeuvre d'art, soit: la sculpture Le Commencement du monde (1942), de Constantin Brancusi, qui est assez facile à se représenter sans illustration, puisque sa forme ressemble à celle d'un oeuf. Le premier contact

visuel et tactile, avec l'objet physique, peut nous faire vivre une expérience appréciative spontanée imprégnée de la sensualité de sa forme ovoïde et de la douceur du marbre poli. Bien qu'essentiel, ce premier contact sensoriel n'épuise pas la consommation de l'objet comme oeuvre d'art. Il ne s'agit encore que d'un premier degré dans le processus d'appréhension de l'oeuvre d'art: celui de la réaction spontanée aux propriétés matérielles et aux qualités sensibles. Une connaissance pratique des techniques de la sculpture, nous amène vite à considérer l'objet sous l'angle des difficultés qu'entraîne l'usage du marbre dans le rendu de ce type de forme; ce qui ajoute une certaine alimentation dans l'investigation cognitive de l'objet, sinon comme oeuvre d'art, du moins comme artefact, comme sculpture.

Une attitude perceptive plus active et une habileté appréciative plus développée nous amène à expérimenter les transformations visuelles qui se produisent avec les changements de positions. Après le plaisir spontané de l'expérimentation des premières impressions sensorielles, comme spectateurs initiés à l'appréciation esthétique, nous pouvons maintenant nous engager dans une expérience esthétique plus créative. Car même si l'objet nous est donné avec ses particularités physiques, les qualités esthétiques qu'il comporte n'existent qu'à l'état poten-

tiel et ne se manifestent qu'au moment de l'expérience esthétique du spectateur. Ce qui ne fut d'abord perçu que comme un simple agrandissement de la forme d'un oeuf, devient alors un objet esthétique. Ce volume ovoïde offre en effet, en dépit de son apparente simplicité, une possibilité de modulations formelles infinie qui s'actualisent de façon créative au gré de la démarche perceptive du spectateur connaisseur.

Ainsi, assumons-nous l'activation d'une deuxième modalité d'existence de l'oeuvre d'art, soit: sa dimension esthétique. Comme objet esthétique, ce morceau de marbre n'est plus seulement un être matériel, mais un être phénoménal qui manifeste son existence qualitative dans la dynamique perceptive de la personne qui l'investit de façon intuitive et imaginative.

Mais, comme nous l'avons vu, l'appréhension perceptive et appréciative des propriétés sensibles et des qualités esthétiques d'un artefact n'épuise pas la consommation de son potentiel artistique. Il nous faut maintenant le considérer sous un autre angle. Il nous faut maintenant le considérer comme candidat potentiel pour le domaine de l'art (artworld), tel que celui-ci se manifeste culturellement à travers une tradition de démarches appréciatives, interprétatives, cognitives et critiques.

Ici, les habiletés perceptives et appréciatives ne suffisent plus pour approfondir le sens et la valeur artistiques de l'objet; il nous faut aussi posséder une connaissance générale de l'art, de son histoire et des principales idées qui ont marqué son évolution.

Sans être un spécialiste de l'art moderne, il nous faut supposer, à ce stade, que nous avons une certaine connaissance de l'art en général, de l'art moderne en particulier et peut-être, une certaine connaissance de l'oeuvre de Brancusi.

Nous avons déjà activement investi plusieurs sculptures, dont des oeuvres modernes, et nous connaissons les difficultés techniques que comporte la transformation du marbre. Nous avons été initiés à l'esthétique des styles sculpturaux, dont ceux de l'art moderne et de l'art primitif. En somme, sans être des experts, nous sommes au moins en voie de devenir connaisseur et nous conviendrons, pour le moment, qu'il faut être un peu connaisseur pour que l'artefact finisse par être vraiment considéré comme oeuvre d'art.

Donc, vient un moment où notre attitude devient plus interrogative et plus critique. L'oeuvre n'est alors plus considérée isolément, mais de façon comparative et sous

l'éclairage de connaissances artistiques générales. Par l'imagination et la réflexion, nous pouvons procéder à une analyse comparative de la sculpture de Brancusi par rapport à d'autres, soit: de la même période, du même type de préoccupations esthétiques, du même artiste ou tout autre oeuvre susceptible de nourrir notre investigation de façon signifiante. Certaines idées et différentes connaissances peuvent aussi alimenter notre analyse de l'oeuvre. Cet artefact, qui n'exista d'abord que comme volume dans l'espace, commence ainsi à acquérir une autre modalité d'existence: il est maintenant susceptible de devenir un élément signifiant du domaine culturel de l'art.

Cette oeuvre apparaît alors chargée d'un sens fondamental pour l'art et la sculpture. Plus qu'une belle forme ovoïde, la sculpture Le commencement du monde devient pour le spectateur un symbole qui exprime l'essence et la pureté de la forme originelle. Il devient intéressant de poursuivre l'expérience en la comparant à d'autres oeuvres de Brancusi qui manifestent les mêmes préoccupations esthétiques. Il devient aussi intéressant de prolonger l'investigation en comparant les similitudes plastiques et esthétiques des sculptures de Brancusi avec celles de l'art primitif africain et esquimau, par exemple. Cette exploration comparative donne plus d'ampleur et de profondeur à cet artefact qui peut finalement être

considéré, de façon relative. comme une sculpture, comme une oeuvre d'art.

Ainsi l'oeuvre d'art n'est pas seulement un objet physique appartenant à une catégorie de produits artificiels, mais un être phénoménal et culturel dont l'existence dépend de la façon relative dont il est appréhendé et interprété à l'égard du domaine de l'art. Ce qui est assumé comme oeuvre d'art par certaines personnes, peut n'être expérimenté que comme un objet esthétique par d'autres, ou ne rester qu'au stade des êtres physiques, statiques et sans signification, pour d'autres qui n'y trouvent aucun intérêt. Il ne suffit pas de reconnaître les oeuvres consacrées par les institutions officielles pour appréhender un artefact comme oeuvre d'art. Il faut une participation active et adéquate du spectateur qui, au moment de la consommation de l'objet, lui attribue une existence artistique.

L'appréhension d'une oeuvre d'art, sous toutes ses dimensions existentielles, se présente donc comme un exercice fort complexe qui n'est pas à la portée du premier venu. Doit-on en déduire que l'oeuvre d'art ne serait accessible qu'à une élite de spécialistes? Ou peut-on considérer qu'il existe différents niveaux de compréhension artistique susceptibles de permettre une participa-

tion élémentaire au monde de l'art, mais tout de même valable pour l'éducation? Que signifie "oeuvre d'art" pour l'enfant? Et pour l'enseignement des arts plastiques et l'éducation esthétique, existe-t-il des oeuvres plus accessibles, plus efficaces? De quelle façon les oeuvres d'art pourraient servir l'enseignement des arts plastiques et par quelle approche pourrions-nous initier l'élève à la connaissance artistique et à l'expérience esthétique?

Dans la première partie du chapitre suivant, nous allons aborder le problème de la compréhension du concept d'oeuvre d'art par l'enfant, et celui de la genèse de la perception et de l'appréciation esthétiques. Puis, dans la partie suivante, nous traiterons de l'oeuvre d'art comme médium éducatif, pour poursuivre dans les deux dernières, sur le problème de l'approche pédagogique de l'initiation à la connaissance artistique.

CHAPITRE QUATRIEME

Connaissance de l'oeuvre d'art et enseignement des arts plastiques

1. **Considérations sur les limites de la capacité relative de l'élève de comprendre et d'apprécier l'oeuvre d'art selon son niveau de croissance et d'éducation**

L'éducation artistique des enfants et des adolescents ne repose pas uniquement sur le développement de leur capacité d'expression dans la maîtrise des outils et des médiums artistiques. Comme l'ont démontré plusieurs spécialistes,¹ cette éducation dépend aussi du développement de leur aptitude à apprécier les qualités esthétiques, de leur capacité à saisir le sens artistique et de leur habileté à juger de la valeur des oeuvres. L'épanouissement de ces aptitudes et de ces compétences implique la considération de différents aspects, dont les trois plus

¹. Voir ceux mentionnés dans la partie (2) du chapitre premier de cette thèse.

importants sont: 1. l'élève, 2. la nature et le contenu des oeuvres d'art qui font l'objet d'études et 3. le procédé pédagogique par lequel l'éducateur facilite la connaissance de l'art par l'élève.

Rappelons d'abord que l'élève n'est pas ce réceptacle passif de connaissances immuables comme il a longtemps été traité par l'éducation traditionnelle. Il est un être en croissance doué de facultés qui se développent sous les influences de son milieu et de l'éducation plus structurée qu'il reçoit, entre autres, de l'école. L'une des plus importantes contributions des sciences psychopédagogiques du XXe siècle aura certainement été d'avoir démontré les limites et la nature particulière du processus cognitif de l'élève selon différentes phases de la croissance de son organisme et du développement de son système nerveux. Comme pour le domaine intellectuel et celui de l'affectivité, celui de l'expression graphique et plastique a fait l'objet d'observations et d'analyses attentives suivant la croissance et l'éducation de l'enfant. Ces recherches ont permis d'identifier différentes dynamiques dans la façon de structurer l'espace et de signifier des choses au moyen de la ligne, de la couleur, de la forme et du volume. G. H. Luquet (1977), désormais célèbre comme instigateur de telles recherches, a démontré l'originalité et les particularités de l'expression graphique enfantine selon diffé-

rents stades de son développement normal. De façon plus rigoureuse, Jean Piaget (1972) a démontré comment l'enfant développe ses modes d'appréhension et de représentation de l'espace. Ces recherches, et d'autres plus ou moins convergentes ou divergentes, sont maintenant bien connues et il est devenu difficile pour les spécialistes de l'enseignement des arts d'en faire complètement abstraction dans leur élaboration de programmes pour le niveau secondaire et davantage pour le niveau primaire. Ainsi, l'éducateur averti n'enseignera pas le dessin de la même façon à des élèves de douze ans, qui s'intéressent au réalisme visuel, qu'à des enfants de sept ans qui se contentent d'une représentation schématique pour signifier ce qui les intéresse ou les préoccupe.

En ce qui concerne le domaine de l'appréciation esthétique et de la connaissance artistique, qui n'est pas sans rapport avec celui de l'expression, les recherches s'avèrent plus limitées. Selon Louis Arnaud Reid (1982), qui a effectué une investigation sur le concept de développement esthétique, peu de recherches empiriques ont été effectuées afin d'observer le développement de l'expérience esthétique suivant le processus de croissance physiopsychologique normal de l'enfant et de l'adolescent (p. 5). Cependant, certaines d'entre elles ont commencé à clarifier certains aspects de l'évolution du comportement

des enfants et des adolescents dans l'appréhension cognitive et appréciative des oeuvres d'art. Reid en commente quelques-unes dont les résultats convergent et tendent à démontrer l'existence de stades dans le développement de l'expérience esthétique. Bien que les théories découlant de ces recherches soulèvent certaines interrogations et laissent des aspects inexpliqués, il ressort que, pour l'essentiel, le jeune enfant se trouve plus limité que les plus âgés chez qui la maturation physio-psychologique et, sans aucun doute, les acquis cumulatifs dus à l'éducation ont eu pour effet d'augmenter leur capacité d'appréhension cognitive et appréciative des oeuvres d'art.

Afin de démontrer la nature et la portée de cette problématique, voici donc, à titre de référence, un résumé d'une théorie basée sur des observations qui, sans être présentée comme une base irréfutable et indispensable pour l'éducation artistique, nous donne une certaine idée de la genèse de l'appréciation esthétique et de la compréhension du concept d'oeuvre d'art.

En se référant aux travaux de Jean Piaget, Michael J. Parsons (1970) a poursuivi des recherches empiriques qui l'ont amené à identifier quatre stades dans le développement de l'appréhension cognitive et appréciative des oeuvres d'art. Selon ses observations, chaque stade corres-

pond à une structure cognitive particulière. Au premier stade de l'expérience esthétique, soit vers l'âge de sept ans, l'enfant considère les qualités esthétiques d'un point de vue égocentrique, comme si celles-ci dépendaient de ses préférences personnelles. Il ne distingue pas encore clairement l'objet artificiel de l'objet naturel. Il confond le jugement objectif avec les préférences subjectives. En peinture, il est principalement influencé par l'effet des couleurs vives et la nature du sujet représenté (p. 309-310). Parsons explique l'attitude de l'enfant de ce stade par le cas d'une fillette qui aimait une peinture parce qu'elle représentait une ferme où elle aurait aimé vivre, plutôt que pour ses qualités esthétiques d'oeuvre d'art (p. 310). Il résume ainsi l'attitude appréciative de l'enfant: "At this first stage they confuse what is perceptually present with what is not, liking with judging, and the appeal of subject-matter with that of representation as such (p. 310)." A ce stade, on pourrait dire que l'enfant manifeste une compréhension idiosyncratique de l'oeuvre d'art.

Au début du second stade, lequel se situe entre sept et douze ans, Parsons observe que des règles commencent à conditionner l'expérience esthétique de l'enfant. Il identifie trois principales sortes de règles qui conditionnent fréquemment son appréciation des oeuvres d'art,

soit: des règles de réalisme, des règles de forme et des règles de thème ou de sujet (p. 311). Ainsi l'oeuvre d'art devrait tendre vers le réalisme et la scène ou le sujet représenté serait mieux apprécié lorsqu'il comporte des qualités d'équilibre et de proportions. Progressivement, l'enfant arrive à pouvoir apprécier des qualités formelles comme l'harmonie, l'équilibre, le contraste, le groupement, le rythme et autres. Peu à peu l'enfant franchit le stade de l'appréciation plus subjective pour manifester une appréhension plus objective des qualités esthétiques des oeuvres d'art. Parsons observe qu'il tend à devenir plus conventionnel qu'au stade précédent en ce qui concerne les sujets à traiter en dessin, peinture et sculpture. De façon générale, l'enfant manifeste une prédilection pour ce qui est joli, pittoresque, nostalgique et magnifique. Il s'identifie facilement à ce qui peut représenter ou symboliser le héros et associe l'expression de la violence à la laideur (p. 311-312). Par exemple, des oeuvres comme Guernica de Picasso et Chasse aux lions de Delacroix seraient le plus souvent spontanément associées à la laideur. En considérant les observations de Parsons, on pourrait déduire que l'enfant de ce deuxième stade tend à concevoir l'oeuvre d'art comme une représentation figurative, dont le pittoresque de la scène et les qualités esthétiques de son traitement plastique et stylistique éveillent le sens du beau.

Au troisième stade, qui correspond avec le début de la pré-adolescence, l'appréhension critique et appréciative des oeuvres d'art devient plus flexible et plus relative. Parsons observe que l'enfant ou l'adolescent arrive à pouvoir attribuer d'autres critères que l'habileté technique et le réalisme dans son approche critique et appréciative. Il devient plus conscient des intentions créatrices et des préoccupations esthétiques particulières de l'artiste. Il peut désormais faire la différence entre ses préférences esthétiques et celles des artistes. A propos de la peinture Head of a Man de Paul Klee, mentionne Parsons, il peut s'interroger sur son sens et sur les préoccupations de son auteur, même s'il considère d'emblée que ce n'est pas le genre de peinture qu'il aime et qui l'intéresse (p. 313). Le jeune adolescent devient conscient qu'une oeuvre peut comporter un sens hermétique et que l'art permet à chacun de s'exprimer de façon originale. Parsons résume ainsi l'essentiel du mode d'appréhension esthétique de l'adolescent de ce stade:

The expressive qualities of art become central to response, contrasting with the rather formal approach of the previous stage. The expression of feeling and the consequent need to imagine oneself into the mind of the artist may well come to be more important in response than the question of technique and skill (p. 313).

A ce stade, le jeune adolescent tend à concevoir l'oeuvre d'art comme quelque chose qui consiste dans l'expression

originale des idées, des sentiments et des émotions personnels de l'artiste.

Au quatrième et dernier stade, celui de la maturité, la personne en arrive à pouvoir apprécier les oeuvres d'art du point de vue de leurs qualités esthétiques et de leur valeur artistique telles qu'elles sont objectivement observables et critiquables à la lumière d'une connaissance générale de l'art. Parsons énonce peu d'observations et de précisions sur ce stade avancé. Cependant, tout laisse supposer qu'il implique nombre de connaissances notionnelles et factuelles, ainsi que l'exercice d'une sensibilité esthétique affinée qui ne sont plus simplement l'affaire d'une croissance naturelle et de réactions spontanées. Cette maturité esthétique se poursuit dans le contexte d'un intérêt particulier pour le domaine de l'art, ou dans le cadre d'une éducation plus spécialisée. Parsons se limite à observer ici que les qualités esthétiques sont perçues comme étant des propriétés des oeuvres mêmes, et comme étant en principe accessibles par quiconque aurait été initié à la connaissance artistique (p. 314). A ce niveau de maturité, on pourrait supposer que l'oeuvre d'art devrait être comprise comme étant une réalisation propre au domaine de l'art et dont le sens varie selon le style, les préoccupations esthétiques et les intentions de l'artiste.

On peut donc observer que ces stades, qui conditionnent le développement éducatif de l'expérience esthétique, partent d'une réaction très égocentrique aux oeuvres d'art pour évoluer vers une appréhension cognitive plus objective, plus nuancée et plus ouverte à l'exploration esthétique. Mais je ne crois pas que l'on puisse conclure que l'accès au stade de la maturité esthétique ne dépende uniquement que d'une croissance naturelle normale, surtout en ce qui concerne la compréhension et l'appréciation de produits artificiels et culturels aussi variables que les oeuvres d'art. Ce n'est pas non plus exactement le point de vue de Parsons, ni celui de Reid. Comme le conçoit ce dernier (1982):

The full appreciation of art, is a very complex and sophisticated thing, requiring not only natural psychophysical maturity, learning - and a certain kind of teaching - but a body of the experience from which different arts draw, and each in their own way transform in embodiment (p. 24).

Même si chacun des stades de cette croissance psychologique et intellectuelle comporte une façon particulière de concevoir l'oeuvre d'art, cela n'implique pas forcément que l'on doive limiter l'éducation esthétique à des choix d'oeuvres qui correspondraient à chacun de ces concepts. Il n'est pas impossible que des élèves du second stade, selon les catégories de Parsons, trouvent un

intérêt dans l'observation de certains aspects d'une peinture surréaliste, comme Main attrapant un oiseau de Miro par exemple, même si cela ne correspond pas exactement à l'idée qu'ils se font de l'art ou de la bonne peinture. En fait, il m'est même déjà arrivé d'intéresser des élèves de sept et huit ans, soit l'âge du premier stade de la théorie de Parsons, à des peintures abstraites, et il m'a toujours semblé que les enfants de cet âge se montraient plutôt ouverts à considérer différents styles d'art. Cela ne doit cependant pas nous amener à réfuter le théorie de Parsons, dont l'essentiel apparaît fondé sur le penchant spontané de la majorité des enfants et des adolescents de ces stades. Ce point de vue a d'ailleurs été partagé par quelques éducatrices et quelques collègues de travail expérimentés en matière d'éducation esthétique auprès des enfants, avec qui j'ai discuté des stades de la théorie de Parsons. Il est ressorti de ces échanges que ces stades semblent, de façon générale, correspondre à la genèse de la compréhension artistique et de l'appréciation esthétique des enfants qui, de quelque façon, ont régulièrement l'occasion d'être en contact avec le domaine des arts visuels. Mais, nous avons aussi convenu qu'il était quand même possible d'intéresser des enfants à des oeuvres dont la forme et le contenu ne correspondent pas à leurs préférences habituelles.

Par ailleurs, ce n'est pas parce que des élèves d'un certain niveau préfèrent des représentations réalistes de scènes pittoresques, que l'éducateur doive se priver de les exercer à s'ouvrir à d'autres dimensions du langage esthétique de la peinture. Mais ce n'est pas non plus parce qu'un enseignant trouverait un grand intérêt dans la peinture informelle de Jackson Pollock, par exemple, que des séances d'appréciation esthétique, d'analyse critique ou d'interprétation sémiotique des oeuvres de cet artiste seraient d'une grande efficacité éducative pour des élèves du second stade. En définitive, ce serait l'enseignant qui, de par son expérience, la connaissance qu'il aurait acquise de ses élèves, de leurs intérêts, de leur niveau de compréhension et de bien d'autres aspects qui ne peuvent tous faire l'objet de contrôle, pourrait décider si l'usage didactique de tel ou tel exemple d'oeuvre pourrait efficacement servir de support à la leur éducation artistique.

Suite à ces considérations sur les limites de la capacité relative de l'enfant de comprendre et d'apprécier l'oeuvre d'art selon son niveau de croissance et d'éducation, nous pourrions nous interroger sur le statut de l'oeuvre d'art en enseignement des arts plastiques. Nous nous sommes interrogés à savoir: qu'est-ce que l'oeuvre d'art pour l'élève? Dans la partie suivante, nous allons

soulever cette question: qu'est-ce que l'oeuvre d'art pour l'enseignement des arts plastiques? Comment pourrions-nous la définir comme moyen didactique? Quel serait sa portée éducative et quels fonctions pourrions-nous lui attribuer en enseignement des arts plastiques?

2. L'oeuvre d'art et l'enseignement des arts plastiques

Pour être conséquent avec ce que nous avons élaboré dans la dernière partie du chapitre précédent, il faut à nouveau considérer l'oeuvre d'art comme une entité phénoménale impliquant trois modalités d'existence complémentaires. Comme entité phénoménale, l'oeuvre d'art n'existe que de façon circonstancielle dans une relation conjoncturelle favorable. Cette relation implique un objet, une personne et un processus par lequel le premier se trouve expérimenté par le deuxième. Nombre d'objets sont susceptibles de contribuer de façon enrichissante à cette rencontre phénoménale et il n'est pas impossible qu'une chaise, par exemple, puisse faire l'objet d'une expérience esthétique et être momentanément considérée comme une oeuvre d'art.² Comme nous l'avons vu, l'oeuvre d'art ne

². Les connaissances artistiques et l'expérience de la perception de la sculpture d'une personne peuvent l'amener à assumer l'appréhension cognitive et appréciative d'une chaise comme s'il s'agissait d'une sculpture.

peut plus consister dans une catégorie spécifique d'objets, tellement la production artistique et l'interprétation esthétique spéculatives contemporaines se sont dispersées dans toutes sortes de voies. Toutefois, en ce qui concerne l'éducation artistique à l'école, le nombre d'oeuvres susceptibles de favoriser une rencontre favorable et fructueuse se trouve limité par plusieurs facteurs, dont le niveau de croissance et d'éducation que nous avons traité dans la partie précédente.

En principe, tout artefact officiellement consacré et conservé comme oeuvre d'art par des spécialistes et des institutions concernées pourrait être considéré comme candidat susceptible de servir de moyen d'expérience éducative. Ainsi, la peinture Les nymphéas de Claude Monet, ou la sculpture Construction dans l'espace de Anton Pevsner, ou l'affiche Le train fantôme de Paul Colin, ou un masque rituel africain, ou la cathédrale gothique Notre-Dame de Paris pourrait agir, en tant qu'oeuvre d'art, comme support pédagogique. Dans la mesure où ils suscitent un intérêt suffisant, où ils ne s'éloignent pas trop du concept d'oeuvre d'art du niveau des élèves concernées et où ils sont introduits de façon adéquate, ces objets du domaine des arts visuels pourraient effectivement agir comme moyen didactique dans le cheminement d'un programme d'enseignement des arts plastiques. De plus, dans la

mesure où ces artefacts ont fait l'objet d'interprétations et d'analyses critiques et appréciatives de la part de spécialistes ou de connaisseurs, on peut considérer que ceux-ci comportent un avantage par rapport à d'autres candidats tout aussi valables, puisque leur contenu éducatif a déjà été en partie décrit par ces spécialistes.

Mais une oeuvre d'art, aussi importante qu'elle soit pour une culture donnée, ne constitue pas en soi un bon instrument didactique par le simple fait qu'on l'introduit dans une classe ou qu'on amène des élèves là où elle se trouve conservée. La valeur éducative d'une oeuvre dépend autant du niveau scolaire de l'élève, de ses expériences et ses connaissances artistiques antérieures, de sa culture générale, ainsi que des habiletés et des compétences de l'éducateur, que des qualités mêmes de cette oeuvre. Dans ce sens, une même oeuvre pourrait comporter une valeur éducative cruciale à un stade particulier du cheminement éducatif d'une classe, alors qu'elle apparaîtrait secondaire à un stade plus avancé, ou inefficace avec un autre groupe d'élèves. L'oeuvre d'art ne saurait consister en un modèle de valeur esthétique idéale, qu'il faudrait retenir comme définitif pour le reste de notre existence. En enseignement des arts plastiques, l'oeuvre d'art doit d'abord être considérée comme un support pédagogique transitoire dans le cheminement d'apprentissages

des élèves d'une classe. Sa valeur éducative tient davantage d'une conjoncture favorable à son introduction pédagogique, qu'à sa situation dans l'échelle des valeurs esthétiques établies.

Selon notre conception phénoménologique de l'oeuvre d'art, celle-ci ne pourrait exactement être considérée comme un sujet de connaissance ou un objet à connaître, mais comme un moyen par lequel s'effectue un processus d'apprentissage et se développent des habiletés. Dans ce sens, l'utilisation didactique de la sculpture Concrétion humaine de Hans Arp, par exemple, n'aurait pas comme fin éducative la reconnaissance visuelle et la mémorisation des caractéristiques de cette oeuvre, mais la poursuite du développement de la perception esthétique des élèves et de leur aptitude à apprécier ses qualités d'oeuvre d'art. Par conséquent, ce n'est pas la reconnaissance factuelle d'oeuvres consacrées valeurs culturelles qui serait ultimement visée par leur utilisation pédagogique - même si cet aspect n'est pas rejeté - mais le développement d'une capacité à vivre l'expérience de leur appréhension perceptive, appréciative et interprétative.

Comme support du développement éducatif des habiletés perceptives, appréciatives et interprétatives, l'oeuvre d'art peut consister dans une grande diversité de sortes

d'artefacts, même si ceux-ci n'offrent pas le même potentiel éducatif à tous les niveaux scolaires et avec tous les groupes concernés. En plus de ceux qui sont officiellement consacrés comme oeuvres d'art, des réalisations habituellement considérées comme étant du domaine de l'artisanat, des oeuvres naïves ou des travaux d'amateurs, voire des reproductions ou des diapositives de ces artefacts, ne doivent pas d'emblée être exclus du répertoire des moyens susceptibles de servir l'enseignement des arts plastiques. Dans certains cas, l'oeuvre d'art pourrait être le travail de l'élève, même en cours de réalisation. Même si cette oeuvre en cours de réalisation ne représente pas pour l'élève une valeur esthétique reconnue, elle peut impliquer pour lui la possibilité d'actualiser l'idée vague et momentanée qu'il se fait de l'art, de ses valeurs et de ses significations.

Dans le contexte d'un cours d'arts plastiques, l'élève, qui se voit proposer des exercices d'apprentissages techniques ou des occasions d'expériences d'expression plastique, peut considérer ce qu'il essaie de produire comme étant des tentatives de réalisation d'oeuvres d'art. Ainsi, aussi bien pour lui que pour son enseignant, le dessin qu'il serait en train de faire ne serait plus simplement considéré comme la reproduction linéaire d'un objet ou l'interprétation graphique d'un thème, mais comme

une occasion de participer à l'art comme phénomène culturel. Aussi bien pour lui que pour son enseignant, c'est en référence à une certaine connaissance du domaine de l'art, comme une conscience omniprésente de son existence culturelle, qu'il assumerait la réalisation de ce dessin, comme une tentative de création d'une oeuvre d'art, et non comme un exutoire de ses fantasmes ou un moyen de défoulement projectif.³

Certains spécialistes accordent une importance prépondérante aux goûts esthétiques personnels des enfants et des adolescents, ainsi qu'aux valeurs esthétiques populaires qu'ils affectionnent, comme point de départ en éducation esthétique. En procédant de cette façon, Vincent Lanier (1968) croit qu'il est plus facile de soulever l'intérêt des élèves pour l'appréciation esthétique d'oeuvres du répertoire international qui représente les styles consacrés par la critique et l'histoire de l'art. Il écrit: "Instead of trying to teach him about what we call the arts, let us take what he sees as the arts and teach him why and how he enjoys what he already appreciates. If we do this, we can capitalize on his own present aesthetic

³. Pour se faire une idée plus concrète de ce que peut être le travail de l'élève comme oeuvre d'art et médium éducatif, le lecteur ou la lectrice peut consulter l'article "Apprendre la peinture... pour de vrai!" (1984), de M. Pelletier et A. Théberge.

responses (p. 33)." Ce que des élèves considèrent comme étant l'art peut certainement comporter des artefacts qui, pour des raisons d'efficacité éducative, ne devraient pas être d'emblée rejetés au nom d'une certaine maturité esthétique adulte, encore trop loin de leurs préoccupations et de leur sensibilité. Sans en faire ici un principe exclusif, l'usage d'images et d'objets plus immédiatement près des goûts et des intérêts des élèves d'une classe n'est pas à exclure d'une éducation artistique qui se veut ouverte et pluraliste.

Partant du principe piagetien selon lequel l'enfant aurait ses propres structures intellectuelles et psychomotrices pour saisir les objets et percevoir les espaces de l'environnement, Helen Elizabeth Janes (1970) propose une approche qui comporte des implications significatives pour notre conception du rôle de l'oeuvre d'art comme moyen éducatif. Ses recherches et ses expériences pédagogiques l'ont amenée à recommander: 1. que l'enseignant planifie des discussions sur des objets d'art de manière à ce que les élèves puissent exprimer leurs propres idées en utilisant leur vocabulaire; 2. qu'il soit disposé à accepter les idées et les choix qui ne sont pas toujours compatibles avec le point de vue adulte, mais qui apparaissent acceptables à l'égard du développement de l'enfant; et 3. que l'appréciation esthétique soit abordée en laissant la

possibilité aux élèves de choisir parmi quelques exemples ceux qu'ils veulent discuter. Cette attitude conciliatrice, qui encore une fois n'est pas du tout incompatible avec notre principe de pluralité esthétique et éducative, démontre de façon concrète l'importance de l'oeuvre d'art comme moyen ou médium éducatif.

En dernière analyse, le statut de l'oeuvre d'art en enseignement des arts plastiques peut apparaître comme étant un "médium éducatif", soit un moyen et un lieu d'expériences esthétiques perceptives, appréciatives et interprétatives. Dans la partie suivante, nous allons élucider ce concept de médium éducatif dans l'utilisation didactique des oeuvres d'art. Et c'est principalement par une analyse de définitions de concepts de médium de Michael J. Parsons, que nous allons clarifier ce statut de l'oeuvre d'art en enseignement.

3. L'oeuvre d'art comme médium éducatif

Dans un article intitulé "The Concept of Medium in Education" (1970), Parsons introduit son sujet en affirmant: "...no medium, no education (p. 264)." Après avoir identifié différentes sortes de médias, il observe que le mot médium est habituellement employé lorsqu'on parle d'un

moyen de communication ou d'un moyen d'expression artistique. Puis il déduit que le concept de médium éducatif pourrait bien être concerné par ces deux fonctions.

Comme moyen d'expression, le médium est défini par Parsons comme étant le matériau que l'artiste transforme pour représenter un objet, interpréter un thème ou créer quelque chose. Dans cette fonction, il est considéré comme étant opaque; c'est-à-dire que c'est sur la transformation du médium même que repose le sens de l'activité créatrice de l'artiste (p. 267-268). Dans ce sens, la gouache, le fusain et la pâte à modeler peuvent être considérés comme des médiums éducatifs, s'ils sont mis à la disposition des élèves dans le but de leur faire développer une habileté ou connaître quelque chose par l'expérience empirique.

Comme moyen de communication, le médium consiste dans un véhicule technique et matériel et/ou dans la faculté naturelle d'émettre des sons ou de produire des signes dans le but de transmettre un message ou une information. Dans cette fonction, il est considéré comme étant transparent; c'est-à-dire que le médium transmet de l'information de façon neutre, sans être modifié par la nature et le sens des messages véhiculés (p. 269-272). Dans ce sens, une initiation à l'esthétique des styles gothiques en ar-

chitecture' pourrait s'effectuer par le médium audio-visuel du diaporama sonore, ou la présentation d'images accompagnées de commentaires verbaux, sans que le contenu de l'information éducative soit modifié de façon significative. Mais de cette façon, le médium ne remplit pas vraiment une fonction éducative, du moins au sens phénoménal où nous entendons ici l'appréhension cognitive des oeuvres d'art. Il agit simplement comme véhicule neutre d'informations, lesquelles sont proposées comme objets d'assimilation cognitive, plutôt que comme élément d'expérience.

Après avoir démontré que le concept de médium transparent explique celui de transmission de connaissances déjà connues et déjà définies, Parsons observe que l'éducation ne consiste pas toujours dans une transmission de connaissances et dans un processus de communication impliquant l'usage d'un médium transparent. Il énonce: "Sometimes it is more important to teach skills than information, such as the skill of asking questions; or appreciations, such as the appreciation of the problematic character of a situation (p. 279)." Comme nous l'avons vu, l'enseignement des arts plastiques et, de façon plus spécifique, le développement d'une connaissance artistique se trouvent davantage considérés ici comme étant associés au développement d'habiletés et d'attitudes, qu'à l'assimilation passive de savoirs factuels et de notions pré-

définies. Selon Parsons, ce genre d'éducation ne serait praticable qu'à travers l'usage du médium opaque, lequel ne serait plus distinguable de la matière éducative (p. 282). En arts plastiques, la gouache ne saurait être considérée comme un médium transparent par lequel l'élève nous informerait de ses apprentissages sans la transformer. C'est la transformation même de ce médium qui actualise le processus d'apprentissage et en cela, il s'avère être plus qu'un simple canal d'information.

Lors de l'appréciation esthétique, l'oeuvre d'art, comme médium éducatif, ne saurait subir quelque transformation objective comme c'est le cas pour l'argile entre les mains du sculpteur. Cependant, considérer l'oeuvre d'art comme un simple objet d'information réduirait considérablement sa fonction éducative et culturelle, et serait incompatible avec la définition que nous lui avons déjà attribuée. Plus qu'un simple véhicule d'information, l'oeuvre d'art a été définie comme consistant dans l'occasion d'une expérience phénoménale pour la personne qui cherche à la connaître. C'est la nature et la qualité de cette expérience qui, en définitive, actualisent l'avènement ou la manifestation de l'oeuvre d'art comme phénomène culturel et expérience individuelle. De ce point de vue, l'artefact et la performance peuvent être considérés comme le médium par lequel la personne actualise et développe sa

sensibilité esthétique, ses habiletés perceptives et ses connaissances artistiques qui génèrent l'avènement de l'oeuvre d'art comme événement phénoménal. C'est en ce sens que ces artefacts, que nous considérons comme des oeuvres d'art, deviennent le médium "opaque" de l'éducation artistique pour l'élève qui cherche à exercer ses habiletés cognitives, en assumant sa culture, ses intérêts et son stade cognitif.

C'est finalement l'ensemble de l'héritage artistique et de la production esthétique qu'il faudrait considérer comme le médium éducatif du développement de la connaissance artistique. De cet héritage artistique universel, chaque oeuvre serait partiellement susceptible de contribuer de façon unique et particulière au développement artistique de l'élève en croissance et en situation d'apprentissage. Pour reprendre l'exemple de l'oeuvre de Miro, Main attrapant un oiseau, cette peinture ne devrait pas être considérée exclusivement comme un objet d'apprentissage porteur d'informations codifiées, mais d'abord comme un moyen (un médium non transparent) par lequel la personne développe sa capacité de vivre une expérience esthétique particulière. Les oeuvres d'art ne devraient pas être abordées comme des véhicules neutres (médium transparent) de savoirs factuels, mais comme des éléments particuliers de ce médium éducatif (opaque) que constitue

l'ensemble des oeuvres du domaine de l'art pour le développement d'habiletés et d'attitudes cognitives artistiques.

Comme médium éducatif, l'oeuvre d'art n'a pas pour fonction de transmettre de façon neutre des informations abstraites sur l'art en général. Elle procure plutôt l'occasion d'apprécier le sens d'un effet sculptural, d'une atmosphère picturale ou d'une structure esthétique, tout en contribuant de façon particulière au développement artistique de l'élève. Comme médium éducatif, l'oeuvre d'art serait donc d'abord l'objet d'une connaissance perceptive empathique et appréciative.

Dans la partie plus concluante de son article, Parsons en arrive à comparer l'élève à l'artiste et à considérer la connaissance, comme on l'a fait pour l'art, à un phénomène d'expérience empathique. A propos des analogies qu'il établit entre l'art et l'éducation, il écrit:

They lie, in the first place, in the fact that the child does have to work at making sense of the lesson, that what finally counts is the significant pattern he apprehends, and the content of learning, so to say, is as important as the subject-matter of teaching. Another way of saying this is that the learner must come to have a feeling for the subject if he is to be said to have learned it; unless a man has at some time appreciated the elegance of a proof or the wit of a poem he cannot be said to know

geometry or poetry. The kind of knowledge that is important to education is not reducible to information or simple kinds of messages (p. 282-283).

Au cours de cette partie, nous avons fait ressortir que le statut de l'oeuvre d'art, en enseignement, devait consister en un médium d'expériences perceptives et appréciatives pour l'élève, plutôt qu'en une source d'informations à décoder. Doit-on en déduire que l'enseignement des arts plastiques et l'éducation esthétique devraient limiter leur activité à exercer l'élève à percevoir et apprécier des oeuvres? Doit-on complètement éliminer tout apport d'informations pour réduire l'appréhension cognitive des oeuvres à un phénomène de relation empathique entre un élève et un objet? Ou doit-on considérer que le développement de la connaissance artistique nécessite l'usage discipliné de méthodes et de connaissances conventionnelles? Dans la partie suivante, nous allons confronter ce problème en comparant deux approches cognitives opposées, pour finalement faire ressortir ce qui, à la lumière de ce qui a été développé jusqu'ici sur l'oeuvre d'art et la connaissance artistique, devrait constituer une forme d'approche pédagogique pour l'enseignement.

4. Connaissance artistique et approches pédagogiques

Parmi les principales idées qui ont inspiré la théorie de la pratique pédagogique en matière de connaissance artistique, on retrouve celle selon laquelle le développement de cette connaissance devrait essentiellement consister dans l'éducation d'une compétence à juger de la valeur esthétique d'un objet d'art. Pour actualiser cette conception, on propose souvent la démarche et les méthodes de la critique d'art. Ralph A. Smith est certainement l'un de ceux qui ont le plus contribué à favoriser cette option. Dans son article "Aesthetic Criticism: The Method of Aesthetic Education", que nous avons déjà discuté dans la partie (3) du chapitre deuxième, il argumente en faveur d'une approche disciplinée de l'appréhension cognitive des oeuvres d'art. Il énonce comme principe de base: "...aesthetic education implies a learner who goes beyond sensuous pleasure to express judgments and give reasons for what he sees,..." (p. 14)." David Olson (1983) et John Codd (1982) sont aussi de ceux qui, plus rationalistes et plus intellectualistes, protestent contre l'appréciation subjective des oeuvres d'art à l'école. L'un et l'autre tendent à définir l'appréhension cognitive des oeuvres comme une activité interprétative nécessitant une connaissance des codes et des conventions qui permet de développer un discours normatif sur leurs significations et leur valeur.

D'autres comme Anthony DeFurio (1979) et Duke Madenfort (1974) rejette toute idée de jugement et même d'appréciation pour réduire la connaissance artistique à un phénomène de relation empathique ou de fusion symbiotique entre un objet esthétique et un individu. Pour eux, le domaine de l'art a pour rôle éducatif de développer le sens esthétique, lequel est défini comme une capacité à réagir directement, sans l'intermédiaire du langage discursif, aux qualités sensibles qui s'offrent à la perception. Madenfort écrit à ce sujet: "As we interact with works of art we are changed by them. We can expect a change because there is openness and the willingness to know in the relationship. The knowing is aesthetic, grounded in immediate and sensuous awareness (p. 15)."

Ces dernières années, l'approche phénoménologique a aussi inspiré une certaine orientation dans le domaine de l'éducation artistique et celui plus spécifique de l'appréhension cognitive des oeuvres d'art. La philosophie de la perception de Merleau-Ponty et la philosophie de l'expérience esthétique de Mikel Dufrenne sont souvent prises comme modèles dans l'élaboration d'alternatives proposées comme étant moins analytiques, moins abstraites et plus directement près de la nature sensorielle et perceptive de l'oeuvre d'art. Louis Lankford (1984), dans sa méthode phénoménologique de la critique d'art, et Kenneth Beittel

(1979), dans son dialogue herméneutique avec l'oeuvre d'art, peuvent être cités comme des professeurs dont les recherches s'appuient sur cette discipline philosophique.

Afin d'exposer la portée idéologique et de laisser entrevoir les conséquences éducatives de cette question, il pourrait être utile de comparer deux conceptions différentes parmi les plus opposées, soit celle d'Anthony DeFurio (1979) et celle de John Codd (1982).⁴

DeFurio ne croit pas que l'éducation, en matière d'appréhension cognitive des oeuvres d'art, devrait s'effectuer sur la base des principes couramment définis dans les théories du curriculum de l'éducation artistique et habituellement en usages dans les écoles. Il affirme à ce propos que certains principes normatifs de la critique d'art sur l'analyse formelle, l'interprétation et l'évaluation peuvent être impliqués dans des situations d'appréhension esthétique, mais ne peuvent remplacer ce qu'il appelle: "an idiosyncratic response" au contact d'oeuvres (p. 8-9). Selon lui, l'oeuvre d'art relève du domaine du qualitatif et de la sphère des choses magiques, mystiques

⁴. Mentionnons que ces deux exemples de conceptions opposées n'ont pas été choisis pour l'importance de leur influence dans les développements récents en éducation artistique, mais plutôt pour la divergence de leurs positions idéologiques et de leurs principes éducatifs.

et transcendantales dont l'essence ne peut être appréhendée de façon rationnelle et analytique, mais expérimentée de façon globale, intuitive et immédiate. Il écrit: "Analysis, according to a contextualistic world view, tends to drain quality, thus the qualitative can only be known or understood through the intuited wholeness or total character of an event (p. 9)."

DeFurio conçoit donc la rencontre avec l'oeuvre comme un événement phénoménal et une expérience idiosyncratique. Il indique qu'il s'inspire des idées de la philosophie contextualiste de l'expérience esthétique de John Dewey et de Stephen Pepper, ainsi que de l'approche phénoménologique de John Anderson pour ce qu'il est maintenant convenu d'appeler l'"expérience esthétique" comme mode cognitif spécifique, mais non exclusif, au domaine des oeuvres d'art. Dans la perspective de la philosophie de l'expérience esthétique à laquelle il adhère, l'oeuvre d'art n'est plus considérée du point de vue d'une réalité objective isolable de l'expérience subjective, mais comme un phénomène qui émerge d'une rencontre particulière entre un individu agissant et les virtualités esthétiques et expressives d'un objet. Par conséquent, la valeur artistique de l'événement ou de l'expérience n'est plus exclusivement tributaire des qualités de l'objet physique, mais aussi de la nature de la démarche du sujet qui inves-

tit cet objet de façon active et y réagit de façon idiosyncratique (p. 10).

Dans sa conception subjectiviste de l'expérience esthétique, DeFurio traite l'appréhension cognitive des oeuvres d'art comme une expérience qui consiste essentiellement dans une réaction impliquant tous les aspects de la personne humaine. Il écrit: "Responding to art represents a fusion of the cognitive, affective, and psychomotor sides of human existence, and from a contextualistic world view is idiosyncratic in nature (p. 10)." Selon ce qu'il expose dans son article, il apparaît que l'appréhension cognitive des oeuvres d'art ne saurait consister dans une démarche dirigée par quelque méthode, ni devant porter sur des aspects prédéterminés par quelque autre théorie. En somme, l'appréhension cognitive des oeuvres d'art se trouve définie par DeFurio comme une expérience phénoménale qui consiste dans une saisie globale, intuitive et qualitative du sens esthétique des choses, dans une fusion mystique et symbiotique entre une personne et un objet, dans une actualisation créatrice des expériences antérieures de cette personne, ainsi que dans une interaction de tous ces facteurs.

En conséquence à cette philosophie de l'expérience esthétique, DeFurio expose une approche pédagogique, en

matière d'appréhension cognitive des oeuvres d'art, qui présente plusieurs affinités avec celle de Kenneth Beittel et qui se trouve résumée comme suit dans son article:

A participant is encouraged to respond to any art object which seems to call forth an intense response. Response sessions are informal, unplanned, unstructured, and do not make use of hidden agenda. One can present an individual with an object for a response, but usually the choice rests with the individual. In a responsive sense, the person must be self-reliant, self-initiating, and self-directed. The structure, style, language, format, indeed all aspects of the response are self-determined. Initially, a few participants attempt to follow some prototypical model for responding that they are sure exists. However once convinced that their responses will be accepted unconditionally and without comparison or judgment, confidence builds, and idiosyncratic responses are called forth. The aesthetic responses, and the art objects attached to these responses, are extremely varied and qualitatively rich (p. 10).

DeFurio affirme que les recherches empiriques qu'il a effectuées sur cette approche pédagogique l'ont amené à observer que les participants pouvaient, par cette expérience esthétique idiosyncratique, aller au-delà de ce qu'il qualifie de "ordinary self" pour atteindre ce qu'il appelle une "intuitive experience" (p. 11). Finalement, il semble que DeFurio soit plus intéressé par l'éducation de la réaction subjective dans l'expérience esthétique, qu'au développement de la connaissance artistique.

John Codd (1982) adopte une position tout à fait

différente de la précédente. Selon ses assertions, l'accès à la connaissance des oeuvres d'art serait essentiellement basé sur la connaissance des codes esthétiques et la maîtrise d'un langage d'appréciation et d'interprétation spécialisé qu'il qualifie de normatif et de conventionnel (p. 15-16). A l'opposé de la conception mystique et idiosyncratique de l'expérience esthétique de DeFurio, il résume en ces termes sa définition de la connaissance appréciative de l'art:

If a person's appreciation of arts cannot be defined in terms other than those of completely subjective and personal "inner experience," it becomes unintelligible. Appreciation is, of logical necessity, a social and public phenomenon. The sociocultural situation that constitutes an objective act of artistic appreciation, therefore, requires that there be some form of communicable interaction between a knowing subject and a cultural object capable of being apprehended (p. 18).

Selon sa conception socio-culturelle du processus de la cognition artistique, l'évaluation esthétique des oeuvres d'art serait déterminée selon des critères publics qui font autorité en la matière (p. 16).

Codd ne confine pas la connaissance artistique dans une simple description des propriétés et des qualités objectives des oeuvres d'art. Selon lui, la connaissance appréciative des oeuvres consiste plutôt dans l'élaboration d'une interprétation discursive basée sur l'usage de concepts pertinents et de critères appropriés, lesquels

doivent être du domaine des conventions publiques (p. 17-18). Il énonce à ce propos: "This mode of discourse defines what I shall call interpretative cognition and is the means by which the act of interpretation achieves its purpose: that is, the construction of artistic knowledge (p. 18)." Par conséquent, c'est en ces termes qu'il résume sa conception de l'initiation à la connaissance artistique: "The education of artistic appreciation, in this view, involves the development of interpretative cognition through gradual initiation into a particular mode of normative discourse (p. 18)."

Codd poursuit le développement de sa théorie cognitive en expliquant que l'appréciation et l'interprétation des oeuvres d'art se trouvent conditionnées par des connaissances déjà acquises et la compréhension de concepts et de catégories pré-requis. Puis il précise: "This means that all seeing, all perceiving, involves forming hypotheses and using categories. Indeed, language itself functions as classificatory system for which is perceived (p. 19)." Ce serait donc selon lui, et à la grande différence de DeFurio, la connaissance de catégories et de codes particuliers, ainsi que la maîtrise de l'analyse et de l'interprétation discursives, qui conditionneraient l'appréhension cognitive des oeuvres d'art. Ce serait donc par l'intermédiaire de ce langage discursif spécialisé que

serait rendue possible l'actualisation d'une appréhension cognitive des oeuvres d'art plus signifiante et plus objective.

Codd prétend qu'il y a des limites aux différentes possibilités sémantiques d'une oeuvre, et que la personne qui cherche à saisir ses véritables significations doit s'assurer de la validité de ses assertions interprétatives. La personne doit en fait justifier ses assertions par des références contextuelles appropriées. Ces références contextuelles devraient porter sur le champ des connaissances, des concepts et des méthodes qui, en matière d'art et d'esthétique, appartiennent au domaine public. Codd explique qu'une oeuvre peut être interprétée de différentes façons en rapport avec des contextes différents, mais pertinents, et que c'est dans l'habileté à rationaliser ces interprétations qui détermine la valeur de l'investigation (p. 21-22). Par conséquent, il énonce que l'éducation artistique devrait en partie consister dans une initiation à la connaissance des contextes et des critères, qui permet d'aborder l'appréhension appréciative et interprétative des oeuvres d'art de façon signifiante et valable (p. 22).

Comme il y a des limites aux possibilités sémantiques d'une oeuvre, il y a aussi des limites à leur interpréta-

tion, et pour Codd:

Interpretation is not a private activity, leaving the agent with a personal and subjective version of a work which cannot be compared with other people's interpretation. The extent to which it is a meaningful and valid way of "seeing" the artistic aspects of a work, will depend on the features pointed to being publicly acknowledged and observable interpretive criteria (p. 24).

Sa conception de l'éducation à la connaissance artistique diffère tout autant de celle de DeFurio, que sa théorie de l'appréhension cognitive des oeuvres d'art. En fait, il exclut toute dimension idiosyncratique et résume ainsi l'essentiel de son approche pédagogique qui consiste dans une forme de critique d'art:

The teacher aiming to foster appreciation is continually endeavoring rationally to persuade the student to see the artistic features that they can both observe as fitting together into one pattern rather than another. The teacher seeks, by drawing attention to some features rather than others or by reasons of one kind or another, to produce a gradual shift in student's interpretation of the art object. In this way the teacher is like the critic who can only go on describing and interpreting the work of art, relating it to other works and so on, until the person he is trying to convince is satisfied. His purpose, in advancing a particular interpretation, is to persuade his students to "see" the "facts" in one way rather than another (p. 31). In an educated appreciation of the arts, one has to come to understand the standards, the principles or criteria that make the appreciation of art possible, [...] within a tradition of normative discourse. Without an awareness of these standards it is difficult to conceive how education in the arts could aim for anything more than catharsis, entertainment, or the indulgence of personal

desires (p. 32).

Nous venons de comparer deux conceptions divergentes qui s'opposent sur différents aspects en matière de connaissance artistique et d'éducation à cette connaissance. Parmi les différences les plus significatives, il faut mentionner le point de vue subjectiviste de DeFurio en opposition radicale avec la conception objectiviste et contextualiste de Codd. Ce dernier propose que la connaissance artistique se développe de façon normative, alors que l'autre l'établit sur une base idiosyncratique. Codd fait de l'appréhension cognitive des oeuvres d'art une discipline dirigée par des principes conventionnels, alors que DeFurio y voit une expérience ouverte et mystico-transcendantale. Ce dernier se veut discret et intimiste dans son approche éducative, alors que l'autre cherche à faire de l'éducation esthétique une affaire contrôlée par des normes, des critères et des méthodes relevant du domaine public.

Malgré des divergences importantes, on peut déceler un élément qui peut paraître commun aux deux théories. Ainsi, on peut noter comment l'un et l'autre font de l'oeuvre d'art et de sa connaissance quelque chose de relatif, quelque chose qui ne serait pas du ressort exclusif de l'objectivité intégrale comportant des signifi-

cations univoques et universelles. A la différence de DeFurio, qui réduit la connaissance artistique à une sorte d'expérience de fusion empathique où le sens artistique serait relativement déterminé par les réactions émotives et intuitives de la personne, Codd fait de cette connaissance une discipline qui consiste dans l'élaboration d'énoncés critiques et appréciatifs relatifs à des normes et des critères publics. C'est principalement par une élaboration discursive et contextuelle sur des possibilités sémantiques et des virtualités esthétiques qu'il actualise et intellectualise la connaissance artistique.

Par rapport à ce que nous avons déduit lors de notre analyse du concept de connaissance artistique dans la dernière partie du chapitre deuxième, l'approche pédagogique de DeFurio pourrait, au premier abord, sembler plus adéquate que celle de Codd, puisqu'elle repose sur le principe d'un contact direct avec l'oeuvre d'art. Comme nous avons privilégié l'idée que cette connaissance devait principalement consister dans une expérience perceptive et appréciative directe de l'oeuvre, l'approche de Codd, qui procède par médiatisation notionnelle, semble moins compatible avec cette idée. Mais comme nous avons aussi établi qu'une expérience esthétique ne consiste pas exclusivement dans une appréhension perceptive et appréciative, mais aussi dans une recherche de significations, il nous faut

aussi considérer que cette médiatisation notionnelle pourrait contribuer à développer une connaissance artistique chez l'élève.

Par ailleurs, Codd semble faire complètement abstraction des capacités de l'élève à comprendre et à apprécier l'oeuvre d'art selon son stade de croissance, son degré de maturité intellectuelle et affective, son niveau culturel, ses intérêts personnels et ses expériences antérieures, pour établir son approche pédagogique sur la priorité de la méthode et des normes établies. Sans préciser quelle serait sa position par rapport à ces aspects, DeFurio laisse l'élève choisir les exemples d'oeuvres qui l'intéressent et propose qu'il doit être libre de pouvoir assumer lui-même son expérience esthétique. Encore ici, l'approche de DeFurio peut paraître plus compatible avec notre conception de l'oeuvre d'art comme médium éducatif, soit comme moyen par lequel l'élève exerce ses habiletés perceptives et appréciatives. Mais ce concept de médium éducatif ne doit cependant pas induire que l'élève serait laissé à lui-même, sans qu'intervienne de quelque façon un enseignant compétent.

On peut en effet se demander comment des élèves, qui ont une connaissance limitée du domaine des oeuvres d'art, sauraient choisir celles qui seraient le plus susceptibles

de les faire progresser. Sans l'apport de certains indices sur la façon de percevoir des qualités esthétiques et des structures formelles, sans information sur la genèse des oeuvres et sans commentaire sur leurs particularités stylistiques par rapport à d'autres, on peut s'inquiéter à savoir comment des novices pourraient d'eux-mêmes développer une connaissance des oeuvres d'art impliquant les trois modalités d'existence complémentaires que nous lui avons attribuées. La grande diversité des genres et des styles d'oeuvres pose en soi un défi de compréhension que l'amateur averti a parfois des difficultés à résoudre. Il ne saurait être question d'initiation à la connaissance artistique sans l'aide d'un guide éclairé, d'un enseignant connaisseur.

Codd semble tout à fait déterminé à exercer cette fonction de guide. Mais son approche pédagogique repose davantage sur un système de règles et de normes, que sur une expérience de connaisseur comme consommateur d'oeuvres d'art. Son point de vue dogmatique peut nous laisser sceptiques quant à la possibilité de susciter l'intérêt d'une classe de néophytes en matière d'art et d'esthétique. Sa volonté de rationaliser le discours interprétatif est certainement propice à contribuer au développement d'une connaissance de l'art. Mais son approche académique et autoritariste de l'enseignement est-elle de nature à

engager l'élève dans une expérience de perception et d'appréciation esthétiques?

Suite à ces considérations sur l'approche pédagogique, en quoi devrait consister le rôle de l'enseignant? Devrait-il se considérer comme une autorité qui transmet ce que l'élève doit apprendre, ou l'encourager à effectuer lui-même ses propres expériences esthétiques? Devrait-il se comporter comme un guide éclairant, ou comme un observateur passif? Dans la partie suivante, nous allons analyser le rôle de l'enseignant à travers une certaine conception du rôle de la critique d'art.

5. Sur une certaine conception éducative du rôle du critique d'art et de l'enseignant-connaisseur

La pratique de l'enseignement des arts plastiques met l'enseignant en situation de communiquer ses connaissances, de transmettre ses expériences ainsi que de partager ses façons de voir et d'interpréter des oeuvres, dont celles de ses élèves. Considérée sous l'angle de la communication, cette pratique éducative peut se comparer à l'exercice de la critique d'art et ce, de différentes façons. Comme spécialiste de l'éducation artistique ou enseignant et enseignante en arts plastiques, il nous a certainement tous été donné de lire des articles de jour-

naux ou de revues dont le contenu consistait essentiellement dans l'opinion, plus ou moins fondée, d'une critique sur quelques oeuvres d'une exposition. Très souvent, le critique d'art se limite à exprimer son opinion sur la valeur des oeuvres qui font l'objet de sa communication journalistique ou de son article de revue plus spécialisée. Dans ces cas, le critique intervient de façon autoritaire, en informant directement ses lecteurs de ce qui, selon son point de vue, devrait être retenu à propos des oeuvres concernées. Implicitement, il suppose que ceux-ci accepteront son verdict comme celui qu'il faut retenir, en vertu de son statut de critique et des compétences qu'il a acquises en cette matière.

Cette attitude n'est pas sans rappeler une certaine conception autoritariste de l'éducation traditionnelle. Il est évident que tout ce qui a été élaboré jusqu'ici au sujet de l'appréhension cognitive des oeuvres d'art va tout à fait à l'encontre de cette attitude éducative. D'ailleurs, ce n'est pas là le fait de tous les connaisseurs qui ont décidé de communiquer leurs expériences. Certains d'entre eux, comme le québécois Viateur Beaupré auquel nous nous sommes déjà référé, se sont appliqués à jouer un rôle de médiateur plus éclairant et plus éducatif auprès d'un public plus disposé à apprendre à appréhender les oeuvres, qu'à retenir des propositions définitives.

Ces critiques d'art ne se contentent pas de formuler leurs jugements appréciatifs. Ils font en sorte de guider l'investigation perceptive et d'alimenter la réflexion sémantique du lecteur, de manière à le faire participer de façon significative à la réalisation de l'oeuvre d'art comme phénomène culturel.

Dans son ouvrage, The Aesthetic Field: A Phenomenology of Aesthetic Experience (1970), Arnold Berleant définit certains principes fondamentaux qui devraient guider toute activité critique cherchant à dépasser la simple énonciation d'affirmations appréciatives et de jugements évaluatifs. Selon lui, la principale contribution du critique serait de faire en sorte d'éduquer le public à prendre connaissance des raisons ou des motifs susceptibles de faire ressortir la valeur et le sens relatifs des oeuvres, plutôt que de décider d'autorité de leur mérite (p. 161). Dans son optique, le critique devrait échanger son rôle traditionnel de juge contre celui d'éducateur, c'est-à-dire de médiateur et de guide éclairé en matière de perception esthétique et d'appréhension sémantique.

Il développe une conception élargie de l'investigation critique qui fait en sorte que le critique n'est plus exclusivement concerné par les seules propriétés objectives et perceptives de l'oeuvre, mais par un ensemble de

facteurs confluents qui font partie de ce qu'il appelle "the aesthetic field" (p. 162-163). Il écrit à ce sujet:

We must regard criticism as actually directed toward the full setting in which art functions, rather than being concerned with only a single aspect of it. Because art objects are things to be experienced, and because the explanation and criticism of the experiences associated with them must take the function of the objects into account, it is necessary to look at the total context in which we experience art. This setting in which art is experienced is, as we have seen, the aesthetic field, and it is this field which is the proper concern of critics (p. 162).

Ce "full setting" qu'il appelle "the aesthetic field" comporte trois aspects différents et complémentaires sur la base desquels le critique devrait exercer son activité éducative. Il s'agit: 1. de l'aspect objectif et matériel de l'oeuvre, 2. du contexte socioculturel et historique dans lequel s'inscrit la création de l'oeuvre et 3. de l'aspect plus subjectif qui porte sur la démarche perceptive et les réactions émotives qui font partie de l'expérience cognitive et appréciative de la personne (p. 163).

De façon plus concrète, cela signifie, selon Berleant, que le critique devrait considérer comme responsabilité professionnelle la tâche de décrire les propriétés matérielles, les attributs esthético-plastiques de l'objet ainsi que les effets expressifs qui se dégagent de l'organisation des éléments sensibles qui le composent. Cela signifie aussi que le critique devrait se donner comme

responsabilité éducative la tâche de faire ressortir toutes les informations susceptibles d'engager le lecteur dans une expérience esthétique plus signifiante et plus approfondie. Ces informations peuvent avoir trait à l'histoire de la genèse de la création d'une oeuvre, aux conditions socio-économiques et politiques qui l'auraient influencée, aussi bien qu'aux idées et aux valeurs de l'artiste qui lui aurait donné naissance. Et troisièmement, cela signifie que le critique devrait s'engager à faciliter une expérience d'appréhension perceptive et appréciative personnelle, mais sur la base de données objectives propres à l'oeuvre, de manière à la faire voir sous ses angles les plus signifiants sur le plan de la compréhension artistique. Sur cet aspect plus subjectif, Berleant explique que le lecteur anticipé par le critique devrait être considéré comme quelqu'un qui partage un certain héritage culturel en matière de connaissances, de techniques et d'attitudes relatives à la consommation active des oeuvres, ainsi que certaines dispositions biogénétiques plus universelles, qui déterminent d'emblée une base commune entre cette personne et d'autres qui s'intéressent aux arts. Cependant, il considère aussi que le critique devrait assumer le fait que l'auditoire anticipé se trouvera composé d'individus dont l'histoire personnelle et les traits de personnalité font que chacune des expériences esthétiques différera toujours plus ou

moins les unes des autres.

Berleant ne considère pas l'intervention critique comme une activité qui générerait un produit théorique dont l'appréhension cognitive pourrait se substituer à l'expérience de la consommation directe de l'oeuvre. Selon lui, le critique devrait plutôt faire en sorte d'assister les personnes dans leur expérience esthétique, dans leur expérience d'appréhension perceptive et appréciative des oeuvres concernées.

Thus the critic employs his skill, knowledge, and experience as an aesthetic percipient to function primarily as an instructor in the experience of art, assisting others in attaining a fuller perceptual experience by increasing the scope and intensity of aesthetic awareness (p. 167).

Sur ce point, Berleant confirme un des principes que nous avons fait valoir dans cette thèse comme fondement d'une conception de la connaissance artistique pour la formation de l'enseignant, à savoir: que la connaissance artistique consiste d'abord dans une EXPERIENCE d'appréhension perceptive élaborative, de réaction appréciative personnelle et d'exploration sémantique, plutôt que dans l'assimilation passive d'énoncés conceptuels pré-définis.

Ainsi, selon Berleant, le critique devrait d'abord agir comme "an instructor in the experience of art". Il faut à nouveau insister sur le mot expérience. Berleant

ne considère plus les objets comme étant spécifiquement le domaine d'investigation et de compétences du critique d'art. Il rattache plutôt l'exercice de sa profession à ce domaine d'expérience plus vaste qu'il appelle "aesthetic field", dont la définition se rapproche de cette définition institutionnelle du concept d'oeuvre d'art de George Dickie, que nous avons mise à contribution dans la dernière partie du chapitre troisième. Ce concept de "aesthetic field", comme champ de compétences et domaine d'investigation du critique d'art, présente encore plus de similitudes avec notre définition de l'oeuvre d'art. L'un et l'autre comportent en effet trois aspects complémentaires qui font de la connaissance artistique une expérience sensorielle, perceptive, affective et intellectuelle. Il s'agit des aspects matériel et sensoriel (l'artefact), perceptif et phénoménal (l'objet esthétique) et sémantique et culturel (l'oeuvre d'art).

C'est sur ces trois aspects, qui déterminent l'existence de l'oeuvre d'art et qui font l'objet d'expériences cognitives de la part des spectateurs, que le critique devrait, toujours selon Berleant, exercer sa profession éducative auprès d'un public non expert. Et pour illustrer cette conception éducative, voici en quoi pourrait consister le contenu d'une communication instructive, en matière de critique d'art, susceptible de faciliter une

expérience esthétique enrichissante.

They (les critiques) may construct a setting for our experience of the art object by noting the individuality of its place in the history of the art, how it relates to earlier art, and how it influenced that which followed. [...] Critics may also take note of the circumstances of an art work's creation. They may point out the formal or material restrictions of an art at a particular time that are imposed by the artist, specified by those who may commission the work, or required by its occasion or setting (p. 168). By his ability to be sensitive to the perceptually relevant characteristics of an art object, the critic can direct the attention of the perceptual richness of our appreciation (p. 169).

C'est en ce sens que le critique d'art n'est plus exclusivement concerné par l'évaluation des qualités esthétiques de l'objet, pour considérer toute autre source d'informations provenant de cet "aesthetic field" susceptibles de guider l'expérience d'appréhension perceptive, appréciative et sémantique du spectateur.

Cette responsabilité d'élaborer un contexte d'informations et de guider un auditoire de personnes intéressées par l'art incombe aussi à l'enseignant en arts plastiques qui se retrouve souvent dans des situations qui sollicitent une mise à profit de ses expériences et des ses connaissances. Trop souvent ai-je observé des enseignants et enseignantes de niveau primaire ou secondaire pour qui le rôle éducatif semblait se limiter à effectuer des démonstrations techniques et à évaluer le résultat des

travaux de leurs élèves. Trop souvent ai-je observé des éducateurs dont les interventions pédagogiques ne mettaient en cause qu'un aspect de la nature existentielle de l'oeuvre d'art, soit celui qui détermine son existence matérielle comme artefact. Trop souvent ai-je observé des enseignants pratiquer l'enseignement des arts plastiques comme si cette activité consistait exclusivement dans une affaire privée, sans rapport avec quelque réalité extérieure à la classe et déconnectée de tout contexte socio-historique et institutionnel. L'enseignant ne devrait plus se contenter de n'être que cet instructeur en matière de techniques et ce pourvoyeur en matériel d'expression.

A la lumière de notre investigation sur l'évolution récente de la théorie du curriculum en éducation artistique, il ressort que l'enseignant ne devrait plus baser ses compétences sur la seule habileté à initier l'élève à la maîtrise des techniques et des modalités de traitement des éléments du langage esthético-plastique.⁵ Si nous considérons les observations et les déductions qui ont été dégagées dans le chapitre premier au sujet de l'importance d'une connaissance générale et polyvalente de l'art pour la formation de l'enseignant, et si nous considérons à nouveau ce qui a été démontré au sujet de la nature de

⁵. Revoir la partie (2) du chapitre premier à ce sujet.

l'oeuvre d'art et de la connaissance artistique, dans les chapitres suivants, nous pouvons faire ressortir que le modèle d'éducateur que nous proposons présente des similitudes fondamentales avec celui que Berleant propose comme critique d'art. Dans les deux cas, ce n'est plus l'objet d'art, au sens d'une catégorie d'artefact, qui occupe le centre de leurs préoccupations éducatives, mais une réalité plus vaste à laquelle la personne, dont l'élève, se trouve invitée à prendre part. Qu'on l'appelle "aesthetic field", "artworld" ou "oeuvre d'art" (au sens contextuel), cette réalité plus vaste devient le lieu et le moyen par lesquels l'enseignant procède dans sa tâche.

Comme pour le "critique-éducateur" de Berleant, notre "enseignant-connaisseur" se trouve concerné par le défi de faciliter des expériences esthétiques enrichissantes pour la personne et signifiante à l'égard du domaine de l'art que partage une communauté d'intéressés. Même si ses élèves seront le plus souvent occupés par des expériences esthétiques de production, plutôt que par des expériences esthétiques de consommation appréciative ou d'interprétation, il n'en demeure pas moins qu'il se trouvera dans des situations où l'éducation artistique devrait être facilitée par ses habiletés à communiquer des informations sur le domaine de l'art, des indications sur des éléments esthético-plastiques et des instructions sur des façons

d'effectuer des démarches perceptives révélatrices. Dans cette perspective, il devient donc important que l'enseignant s'exerce à cultiver une grande diversité de connaissances relatives au domaine des arts et une grande ouverture d'esprit en matière d'expériences esthétiques. Reste maintenant à savoir comment cultiver cette connaissance artistique qui, pour les besoins des niveaux primaire et secondaire, se doit d'être générale et polyvalente plutôt que disciplinaire et spécialisée.

Dans le chapitre suivant, nous allons traiter du développement des dispositions à connaître et de la connaissance artistique pour la formation de l'enseignant en arts plastiques, que nous pourrions qualifier d'"apprenti connaisseur". Dans nos propos, il sera question des moyens didactiques susceptibles de l'initier au développement de cette connaissance, mais davantage des attitudes et des habiletés qui conditionnent la poursuite de ce développement de façon permanente, ouverte et peut-être plus déterminante.

CHAPITRE CINQUIEME

Sur le développement de la connaissance artistique et des dispositions à connaître

1. Connaissance artistique et nature de l'oeuvre d'art

Les principaux aspects sur lesquels devraient s'exercer les dispositions à connaître et se développer la connaissance artistique seraient prioritairement ceux que déterminent les trois modalités d'existence de l'oeuvre d'art, soit: 1. comme artefact, son existence matérielle, 2. comme objet esthétique, son existence phénoménale et 3. comme oeuvre d'art, son existence culturelle. Nous avons déjà, dans la dernière partie du chapitre troisième, introduit la description des modalités d'une approche cognitive de l'oeuvre d'art à l'aide d'un exemple, soit une sculpture de Constantin Brancusi. Selon ce qui a été décrit pour cette exemple particulier, l'appréhension cognitive d'une oeuvre pourrait s'effectuer en trois

phases consécutives complémentaires, lesquelles correspondraient aux trois modalités d'existence que nous venons de mentionner.

Il nous faut d'abord constater que le premier niveau de réalité qui s'impose à la personne, lors d'une appréhension cognitive d'un objet ou d'une performance susceptible d'être consommée comme oeuvre d'art, porte sur ce qui se perçoit par les sens, soit ce qui, entre autres, se voit et se touche. Entreprendre de développer des habiletés cognitives, en matière d'art, sans cultiver l'affinement des sens et sans amener la personne à pouvoir distinguer les aspects et les détails qui caractérisent la nature de l'être physique qui s'offre d'abord au regard, compromettrait dès le départ cette entreprise éducative. Bien que cette constatation première qui s'avère difficilement contestable, ne soulève pas vraiment de difficultés conceptuelles, il nous faut tout de même en faire ressortir l'importance, car il n'est pas impossible qu'on puisse aborder l'appréhension d'une oeuvre d'art sans s'appliquer à examiner et à apprécier tout ce qui détermine sa réalité physique, sur le plan de ses particularités matérielles et de ses qualités sensibles. En fait, il m'est souvent arrivé d'observer comment, cherchant à saisir le sens d'une oeuvre, nombre de personnes négligent d'assumer pleinement ce premier niveau d'appréhension cognitive.

Combien de fois ai-je observé des adultes, dont des étudiants universitaires de différentes disciplines, s'efforcer de décoder les significations d'une oeuvre, sans procéder par un examen appréciatif complet de ses propriétés matérielles et de ses qualités visuo-plastiques. Pourtant la connaissance de la nature des aspects matériels et des apparences visuelles d'une oeuvre n'est généralement pas quelque chose qui se saisit de façon instantanée sous le coup du premier regard. Pour accéder à une compréhension complète du sens et de la valeur d'une oeuvre, il apparaît, à la lumière de ce qui a été observé et énoncé dans la partie (1) du chapitre deuxième, que la personne devrait pouvoir identifier et apprécier les difficultés techniques et les habiletés impliquées dans la recherche esthétique et la démarche créatrice. En outre, il a été démontré qu'une connaissance théorique ou conceptuelle, sur ces aspects, ne saurait suppléer celle qui se développe au cours de l'expérience empirique et de l'initiation concrète, par lesquelles l'individu peut éprouver les possibilités plastiques et expressives des matériaux et des médiums.

Ceux et celles qui se sont exercés à la maîtrise d'un procédé de gravure et d'impression, comme l'eau-forte ou la lithographie par exemple, savent combien la connais-

sance empirique des techniques et des médiums employés peut conditionner notre façon de comprendre et d'apprécier le sens et la valeur des produits qui en résultent. Pour n'avoir jamais été initié ni à l'un ni à l'autre, les eaux-fortes et les lithographies m'ont toujours laissé l'impression de comporter quelque chose d'insaisissable, comme si une partie des aspects qui constituent leur nature m'était hermétique. L'expérience appréciative de qualités matérielles et d'aspects techniques que j'ai développée dans la pratique du dessin et de la peinture ne semble pas suffire à permettre de comprendre pleinement le sens et la valeur d'une eau-forte, même si celle-ci comporte des préoccupations de composition plastique ou d'expression esthétique que partagent le dessin et la peinture.

La pratique d'un art développe une connaissance concrète et immédiate sur le comportement des matériaux et des médiums qui font l'objet de manipulations et d'interventions techniques. Le sculpteur qui regarde une oeuvre de modelage d'un autre artiste sent la plasticité de l'argile, revit les transformations qu'on lui a fait subir et éprouve de façon plus concrète, plus empathique et plus vivante les propriétés sensibles et les aspects techniques qui déterminent la nature du premier mode d'existence de l'oeuvre d'art, soit son existence matérielle comme

artefact. Certes, les démonstrations didactiques et les explications théoriques peuvent contribuer à faciliter le développement de ce type de connaissance. Mais il semble que ce soit plus spécifiquement par une expérimentation directe des matériaux, des médiums et des techniques qu'une connaissance des aspects matériels de l'artefact puisse le mieux se développer.

Par conséquent, le cours d'atelier d'expérimentation et de production artistiques apparaît toujours comme un élément nécessaire dans la formation de l'enseignant spécialisé en arts plastiques. Cependant, dans le contexte de la formation de notre enseignant-connaisseur, l'atelier serait moins considéré comme un lieu de création personnelle, que comme un moyen parmi d'autres de contribuer au développement d'une connaissance générale et polyvalente de l'art. A cet égard, le futur enseignant devrait être amené à développer l'habitude d'expérimenter lui-même, dans la mesure du possible, les matériaux, les médiums et les techniques qu'il prévoit faire expérimenter en classe ou faire observer dans des cours d'histoire de l'art ou des séances d'appréciation esthétique. C'est toujours le principe de l'acquisition d'une connaissance générale et polyvalente de l'art qui devrait prédominer sur celui de la spécialisation disciplinaire.

Si l'artefact peut être considéré comme une entité matérielle objective, la dimension esthétique, qui détermine la deuxième modalité d'existence de l'oeuvre d'art, a été définie, en accord avec les développements psychophi-
losophiques récents, comme un être phénoménal qui se manifeste au moment d'une investigation subjective active, voire créatrice, que l'on appelle expérience esthétique. Le développement des aptitudes et des moyens qui permettent d'assumer cette deuxième modalité d'existence de l'oeuvre, s'avère une entreprise plus difficile que la précédente. Bien que le développement des habiletés à connaître les aspects techniques et matériels de l'artefact puisse constituer une introduction à l'expérience esthétique, il se trouve que cette dernière nécessite l'implication d'attitudes plus créatrices et plus spéculatives qui ne sauraient complètement s'enseigner de façon formelle et concrète.

Dans son analyse du processus d'appréhension cognitive des oeuvres d'art, Osborne (1970) a démontré que le spectateur doit en arriver à agir de façon volontaire, plutôt que de subir ce qui se présente globalement à sa vue sans trop de discernement (p. 171-172). Selon la description qu'il nous donne de l'investigation perceptive, la personne doit expérimenter les potentialités esthétiques et expressives de l'objet dans une démarche

active d'exploration cognitive et appréciative. Il explique que devant une peinture le spectateur doit, par exemple, chercher à trouver la distance ou les distances adéquates pour effectuer une analyse appréciative de ses composantes visuelles et de son effet expressif global. Pour la couleur, il ne suffit pas de reconnaître un vert, par exemple, comme étant simplement un des signes de l'identification d'un feuillage d'arbre. Il faut pousser son investigation au point de pouvoir prendre conscience et apprécier son degré de saturation, son degré de luminosité, sa valeur, sa teinte particulière, son effet par rapport aux autres teintes, etc. Ce que nous percevons d'une oeuvre n'est pas simplement quelque chose qui pré-existe objectivement à l'expérience, mais quelque chose qui se passe entre l'oeuvre et le spectateur au moment de l'expérience.

Du point de vue d'une appréhension cognitive et d'une consommation appréciative, l'investigation perceptive n'a pas principalement pour but de favoriser une identification d'éléments d'un style ou d'une sémiologie, mais de rendre présent à la conscience du spectateur l'effet que produit sur sa sensibilité la qualité esthétique et la force expressive de ces éléments en interaction. Ainsi la personne pourrait chercher à éprouver l'effet expressif d'un arabesque linéaire particulier par rapport à l'en

semble d'une composition picturale, sans qu'elle éprouve le besoin de classifier cet élément selon quelque système sémiologique. Il faut que l'investigation perceptive conduise la personne vers une appréhension esthétique, soit une appréhension de ce qui organise la dynamique expressive de l'oeuvre, qu'elle soit de style classique, expressionniste, cubiste, impressionniste ou autres. Dans sa description de ce qu'il appelle "the actualization of the work of art", Osborne explique à propos de la peinture:

At the point where depiction emerges the picture is seen as an assemblage of areas which fall into sets of interlocking patterns which are linked by formal relations of harmony and tension, balance, symmetry and contrast, with rhythmic repetition, echoing and compensation. Patterns are formed and related by similarities and contrasts in a variety of respects - spatial contiguity or separation, repetitions, likenesses, remote echoes or contrasts of shape, of color, of tonality or texture. Any and every sensory quality functions in the creation of pattern (p. 179).

L'investigation perceptive, qui consiste d'abord dans une appréhension objective des effets esthético-expressifs que produit l'interaction des éléments visuels entre eux, devient plus élaborative lorsqu'elle contribue à faire émerger l'effet dominant de l'ensemble d'une oeuvre. Selon Osborne et d'autres théoriciens de l'expérience esthétique, c'est en définitive au niveau de cette appréhension globale, qui émerge d'une démarche perceptive plus élaborative, que le potentiel esthétique et expressif des

oeuvres d'art peut être actualisé et apprécié. Lorsque nous écoutons une oeuvre musicale et que nous tentons d'en saisir le sens, nous ne cherchons pas à identifier chacune des notes qui se succèdent au cours de l'audition. Nous nous occupons plutôt à percevoir et à apprécier des effets d'ensemble, pour finalement élaborer un effet dominant qui nous a semblé émerger de l'ensemble de la pièce musicale comme une caractéristique plus signifiante, comme une atmosphère générale ou une dynamique plus structurante. Cela ne signifie pas que nous négligeons les détails. Cela signifie plutôt que nous cherchons à considérer ces détails de façon relative et contextuelle, plutôt que séparée ou hors contexte. Osborne explique en ces termes la nature de la perception esthétique des détails par rapport à l'ensemble et, inversement, de l'ensemble par rapport aux détails:

... an aesthetic object, being an artistic whole, is apprehended in direct acquaintance by a single act of synoptic awareness when the whole and the parts are perceived together and the whole is something different from the sum of its parts. The emergent qualities of the whole permeate and determine the parts and the parts are what they are only in the context of the particular whole in which they are apprehended. The properties of the whole determine the nature and the function of the parts in the sense that if you segregate the parts in perception, their sensible qualities are different from the sensible qualities they display when seen as functional elements in the complete picture (p. 192).

Ces quelques considérations sur l'élaboration perceptive et l'appréhension globale peuvent nous amener à mettre en doute ces méthodes didactiques qui invitent les élèves à d'abord effectuer un inventaire quantitatif et classificateur de tous les éléments visuels et sémiologiques que l'on peut retrouver dans une oeuvre. On peut se demander comment de telles démarches de dissociation ou de destructuration peuvent les amener à vivre l'expérience d'une consommation artistique cognitive et appréciative. D'ailleurs, est-il sage de concevoir une méthode d'investigation appréciative pour tous les types d'oeuvres d'art? L'appréhension d'une oeuvre particulière doit-elle être soumise à des règles de conduite générales et standardisées? Pour reprendre notre exemple de sculpture de Brancusi, comment un inventaire quantitatif et classificateur des éléments visuels de ce volume monolithique pourrait-il conduire l'élève ou le spectateur vers une expérience de consommation artistique enrichissante? C'est plutôt, comme nous l'avons déjà décrit, par l'expérimentation perceptive relative aux déplacements du spectateur que l'on peut en arriver à extraire une bonne part de son potentiel esthétique, pour élaborer une forme esthétique plus complexe que celle qui émerge de l'identification instantanée du simple agrandissement d'un oeuf.

Par ailleurs, soumettre la perception esthétique aux règles qui conditionnent la perception courante, comme celles qui ont été décelées et expliquées par la psychologie de la gestalt, ne serait pas conséquent avec ce qui a été énoncé jusqu'ici sur la nature de l'oeuvre.¹ La diversité de la production artistique apparaît difficilement compatible avec quelque mode d'appréhension cognitive normalisé et d'autre part, l'oeuvre d'art ne devrait-elle pas plutôt être considérée comme l'occasion d'expériences perceptives particulières, différentes de celles qui conditionnent notre adaptation à la vie courante, voire révélatrices et créatrices. À la lumière de ces arguments, on ne saurait concevoir une éducation esthétique qui serait basée sur l'apprentissage d'une conduite perceptive normalisée. C'est d'ailleurs l'oeuvre d'art qui, comme expérience d'élaboration spatiale et de recherche esthétique originale, devrait d'abord guider le développement phénoménal de l'investigation et de l'élaboration perceptives du spectateur. Comme le conçoit Osborne:

In developing one's own powers of appreciation no precise rules can be given. It is perhaps well to concentrate upon a sector where a person's sympathies spontaneously lie and to expand experience by extending the periphery. In making contact with particular art works no single rule is more important than that of flexibility and complete adaptability to the

¹. Osborne, 1970, discute de l'inopportunité d'appliquer les règles perceptives de la psychologie de la gestalt à la perception esthétique (à partir de la page 194).

demands of each work (p. 186).

Aborder l'apprehension cognitive d'une oeuvre sans d'abord chercher à adapter sa démarche investigatrice à ce que la nature de cette oeuvre propose comme comportement perceptif risquerait, la plupart du temps, de compromettre dès le départ la réussite de l'expérience. Aborder l'apprehension perceptive de la gravure Le rhinocéros d'Albrecht Dürer de la même manière que la peinture Carré blanc sur rond blanc de Casimir Malévitch, soit sur la base d'une méthode générale, démontrerait simplement une incapacité à réagir de façon autonome et expérimentée face aux oeuvres d'art. La première sollicite immédiatement notre attention sur la richesse des détails qu'elle présente, alors que la deuxième révèle instantanément son contenu esthético-plastique minimal, pour nous forcer à réfléchir sur le sens de l'art en peinture. Il faut donc d'abord voir dans la structure spatiale et esthétique d'une oeuvre particulière l'occasion d'expérimenter une conduite perceptive particulière, plutôt que de chercher à l'assimiler sur la base d'une démarche normalisée. Cela ne signifie pas que le spectateur, en se soumettant aux exigences structurales et esthétiques de l'oeuvre, ne puisse intervenir de façon personnelle et originale. Cela signifie plutôt, comme le conçoit Osborne, que la démarche perceptive du spectateur demande d'abord une adaptation

aux exigences structurales et esthétiques de l'oeuvre, sans pour autant renoncer à assumer cette expérience de façon personnelle et originale.

Comme pour la connaissance des aspects techniques et matériels de l'artefact, la connaissance de son potentiel esthétique et expressif n'est pas quelque chose qui se produit de façon instantanée. Il s'agit d'une investigation complexe dont les habiletés perceptives impliquées nécessitent d'être cultivées. Le développement de la perception visuelle, en général, et de la perception esthétique, en particulier, peut avantageusement être guidé par des professeurs connaisseurs en matière d'art. Bien que les habiletés cognitives, en matière de perception esthétique, puissent s'exercer au cours de la création personnelle, c'est plus spécifiquement et de façon plus diversifiée lors de séances d'appréciation esthétique que le futur enseignant pourra les développer. Nous n'aborderons pas ici les méthodes didactiques qui ont été élaborées par des spécialistes pour développer la perception esthétique de façon systématique. Mais nous conviendrons que certaines d'entre elles, comme celles qui ont été décrites à la fin de la partie (1) du chapitre quatrième, peuvent contribuer à donner accès à l'appréhension des aspects esthétiques et expressifs des oeuvres, dans la mesure où elles permettent une certaine souplesse d'adaptation.

De plus, il faut considérer que la lecture de descriptions d'expériences esthétiques peut contribuer à développer les habiletés perceptives nécessaires à l'appréhension du potentiel esthétique et expressif des oeuvres. Dans la mesure où ces lectures sont accompagnées des oeuvres ou d'une reproduction satisfaisante de celles-ci, la description de démarches perceptives de connaisseurs expérimentés peut, jusqu'à un certain point, remplacer la présence d'un guide.

Prenons un exemple de description d'analyse perceptive et appréciative d'une peinture effectuée par un amateur d'art, que l'on peut considérer comme un connaisseur. Il s'agit du compte-rendu écrit de l'expérience perceptive et appréciative de la peinture Portrait de Yoso-01 de Chokosai Yelsho, qui a été effectuée par Viateur Beaupré (1968):

On notera que toutes les arabesques du costume sont nouées dans la main gauche, d'où elles fleurissent en éventail. Parfois une ligne droite, un angle bien accusé, préservent de tout abandon facile ce jeu d'arabesques. Dans la chevelure modulée en courbes, certains éléments décoratifs jouent le même rôle régulateur. On remarquera l'effet monumental de la composition. L'artiste l'obtient en dépouillant les détails de tout ce qui pourrait ressembler à de la composition anatomique. Dans le visage, il accentue les yeux, et ne fait que suggérer les lèvres, le nez, les sourcils. Les oreilles n'ont plus de raisons, sur un tableau, d'être des récepteurs et des amplificateurs du son:

elles sont faites pour être vues et non pour entendre; celles de Yoso Oi sont reconstruites pour s'adapter au rythme majeur de la chevelure et pour reproduire, en sens inverse, la ligne qui va de l'oeil gauche à l'oreille droite (p. 110).

Cet extrait de Beaupré témoigne de la démarche perceptive et des réactions appréciatives qu'a suscité son expérience de perception esthétique et de consommation appréciative de la peinture de Yeisho. Il ne s'agit pas de propositions générales sur l'esthétique qui seraient illustrées par cette peinture, mais bien du compte-rendu écrit d'une expérience de consommation artistique de connaisseur. La lecture de son compte-rendu nous fournit des indices sur des éléments esthétiques visibles qui devraient attirer l'attention du lecteur lors de son investigation perceptive. Par exemple: "On notera que toutes les arabesques du costume sont nouées dans la main gauche..." Cette lecture nous amène aussi à suivre un certain cheminement perceptif de nature plus élaborative. Par exemple: "...celles de Yoso-Oi (les oreilles) sont reconstruites pour s'adapter au rythme majeur de la chevelure et pour reproduire, en sens inverse, la ligne qui va de l'oeil gauche à l'oreille droite." Dans cet extrait, Beaupré nous livre des informations sur des rapprochements formels qui impliquent davantage qu'une simple constatation visuelle. Il nous démontre, par la description de son élaboration perceptive, comment assumer l'appréhension

appréciative de cette peinture de façon plus active et plus constructive. Ce n'est pas simplement la description de l'appréciation de la forme de l'oreille qui nous est communiquée, mais le rapprochement esthétique qu'il établit avec d'autres parties comme la chevelure et la ligne qui va de l'oeil gauche à l'oreille droite.

Cette version écrite de l'expérience perceptive et appréciative ne doit cependant pas être confondue avec la connaissance plus immédiate qui se manifeste à la conscience de l'individu, au moment où il consomme l'oeuvre d'art. Il faut plutôt la considérer comme un moyen de faciliter l'appréhension perceptive et appréciative, d'où se manifeste une connaissance plus phénoménale du potentiel esthétique et expressif des oeuvres.

Ayant démontré comment développer les habiletés perceptives nécessaires à la connaissance de l'oeuvre d'art comme phénomène esthétique, il nous faut poursuivre avec le développement des compétences nécessaires à son appréhension comme être culturel. Nous avons déjà observé que l'accès à la connaissance artistique ne dépendait pas uniquement d'une expérimentation perceptive et appréciative des propriétés matérielles et des qualités esthétiques des objets artificiels, mais aussi d'une participation au phénomène socio-culturel de l'art, soit ce que

Arthur Danto. George Dickie et Dorothy Walsh ont identifié sous l'appellation "artworld" (chap. troisième, partie 6). A la lumière de ce qui a été démontré à ce sujet, il apparaît que la connaissance artistique serait, de façon complémentaire, tributaire d'habiletés à établir des relations signifiantes entre des oeuvres particulières et un univers artistique composite qui s'intéresse à l'art de diverses façons. Il s'agit en fait des nombreuses institutions plus ou moins officielles ou plus ou moins marginales et plus ou moins structurées qui s'occupent d'interpréter, de diffuser et de conserver les oeuvres d'art.

Ainsi avons-nous observé que lorsque nous cherchons à consommer pleinement le sens et la portée d'une oeuvre d'art, nous en arrivons à considérer cette oeuvre particulière parmi d'autres, comme étant issue d'un mouvement, d'une époque, d'un lieu et de conditions données, comme étant l'oeuvre d'un artiste particulier, comme ayant été éclairée par différentes interprétations, comme comportant des éléments stylistiques et des caractéristiques visuelles qui présentent des affinités avec d'autres oeuvres, d'autres styles, etc. A cet égard, il ne s'agit pas de soumettre le futur enseignant à un apprentissage systématique des codes conventionnels qui permettraient de tenir un discours normatif ou exclamatif sur l'esthétique et la sémantique de l'art et des styles. Il s'agit plutôt de

favoriser l'assimilation d'une culture large et diversifiée, ainsi que de développer les habiletés et les attitudes susceptibles de le rendre apte à établir des relations interprétatives significatives entre des oeuvres particulières et des éléments de cette culture.

Il faut rappeler ici que ce n'est pas tant une connaissance scientifique de l'art (celle de l'expert ou du spécialiste) que nous devrions chercher à faire cultiver, qu'une connaissance plus empirique (celle du consommateur, amateur d'art) qui se développe dans la recherche du plaisir esthétique et intellectuel que procure la consommation appréciative et l'appréhension sémantique d'oeuvres diverses. Et rappelons que le futur enseignant en arts plastiques, pour les niveaux primaire et secondaire, ne se présente pas comme un spécialiste d'une discipline ou un expert d'un mouvement artistique, mais comme quelqu'un qui saura d'abord transmettre son intérêt et son enthousiasme pour le monde des arts visuels en général. Sans prétendre pouvoir élaborer lui-même un travail interprétatif d'expert, l'enseignant-connaisseur devrait se considérer comme étant disposé à traiter, dans un langage approprié au niveau de ses élèves, de quelques aspects sémantiques à partir des sources d'informations qui se trouvent développées et diffusées par ces institutions que constituent, selon Dickie, les éditeurs de livres sur l'art, les

méthodes d'analyse et les concepts esthétiques qui font autorité.

Tout ce qui a été énoncé dans la partie (3) du chapitre deuxième de cette thèse, à propos du principe de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue d'une certaine approche de la critique d'art, à partir de la méthode de Ralph Smith, pourrait être appliqué ici. Cela ne signifie pas qu'il faille absolument appliquer la méthode de Smith pour développer une connaissance interprétative de l'art. Cela signifie plutôt que sa méthode didactique, qui consiste dans une approche relativement souple et ouverte, peut servir d'exemple pour d'abord démontrer de façon plus concrète ce en quoi consiste l'existence culturelle de la dimension "oeuvre d'art" de l'artefact, et pour ensuite éclairer ce qu'implique l'acquisition d'une telle connaissance interprétative. De plus, tout ce qui a été énoncé dans le chapitre deuxième à propos de l'acquisition d'une connaissance artistique du point de vue de l'étude de l'histoire de l'art et du point de vue de l'application de théories sémiologiques peut être considéré comme étant de nature à servir l'investigation interprétative du spectateur. Mais le développement des habiletés à connaître susceptibles de favoriser une appréhension interprétative active et personnelle ne repose pas exclusivement sur l'acquisition de savoirs

factuels et l'application de théories sémiologiques. Il repose aussi sur l'exercice individuel où chacun peut chercher à mettre ses propres expériences et ses propres connaissances à contribution, dans des élaborations interprétatives personnelles.

De façon générale, les connaissances qui sont susceptibles de nourrir l'expérience interprétative de l'individu peuvent provenir de sources aussi diverses que le reportage télévisé, l'article de revue, le dépliant d'information sur une exposition, l'ouvrage de vulgarisation, l'échange verbal avec d'autres intéressés, etc. Cette façon improvisée et continuelle de nourrir l'expérience interprétative des oeuvres d'art peut paraître évidente et tout à fait normale pour quelqu'un qui s'intéresse au monde des arts depuis longtemps. Pourtant, il m'est souvent arrivé d'observer des étudiants et des étudiantes, parmi ceux et celles que je reçois dans mes cours et qui se préparent à l'enseignement des arts, négliger de profiter de ces petites occasions qui leur permettraient de s'enrichir d'informations et de compréhensions diverses. Il suffit de les interroger: "Avez-vous écouté tel reportage télévisé sur l'architecture actuelle?"; "Avez-vous lu tel article sur l'exposition des étudiants de l'Ecole?"; "Avez-vous assisté à telle conférence sur le dessin d'enfants?"; par exemple, pour vérifier leur degré d'intérêt

sur ce qui concerne l'actualité artistique. Je suis toujours surpris de constater que la majorité, surtout parmi les débutants dans leur formation, répondent négativement et semblent peu sensibles au fait que l'art existe à travers des institutions qui s'occupent de l'interpréter et de le faire connaître.

Cette carence consiste d'abord dans le fait qu'ils n'ont pas encore développé le réflexe de vigilance et l'attitude d'ouverture à l'égard de tout ce qui fait vivre l'art sur le plan culturel. La majorité de ces étudiants m'ont toujours paru davantage intéressés par leur propre production, sans trop de souci pour les significations contextuelles des résultats de cette activité égocentrique. Faire en sorte de les sensibiliser et de les intéresser à tout ce qui contribue à faire vivre l'art sur le plan culturel constitue l'un des défis éducatifs des plus importants dans leur formation. Le problème réel ne consiste pas tant à leur faire accepter l'idée de se soumettre à des exercices académiques d'interprétations d'oeuvres d'art. Il réside plutôt dans la difficulté de susciter cette curiosité et cet enthousiasme envers ce qui peut nourrir l'expérience interprétative et appréciative des oeuvres d'art.

Afin de démontrer ce en quoi peut consister une expé

rience d'interprétation personnelle, prenons un autre exemple de Viateur Beaupré. Cette expérience porte sur une peinture de Vermeer, soit: Femme à la fenêtre. Il écrit à propos de cette oeuvre:

Ce dépouillement que recherche la peinture moderne, par l'abstraction, par des figures géométriques, par le simple rapport numérique des différentes sections d'une surface, toute cette ascèse plus ou moins désincarnée, Vermeer la met au service d'un sujet pour le magnifier (p. 85-86).

Dans un seul énoncé, Beaupré nous signifie ce qu'est pour lui, selon sa connaissance générale de l'art et son expérience de l'esthétique de la peinture, le sens de cette oeuvre: la magnification de l'ascèse esthétique au service d'un sujet, soit une femme debout entre une table et une fenêtre, à l'intérieur d'une pièce qu'il qualifie plus loin d'espace spirituel. Tout ce qu'il décrit par la suite contribue à confirmer, dans la signification de l'oeuvre, l'importance de cette pureté esthétique, de cette rigueur dans l'harmonie de la composition, à travers la scène représentée qui s'en trouve magnifiée. Il faut aussi noter qu'il attribue cette signification artistique en référence à l'art moderne abstrait, démontrant que la connaissance de ce dernier peut éclairer l'investigation d'oeuvres plus anciennes. Il y a certainement d'autres façons d'interpréter cette peinture. Mais c'est de cette façon particulière que Beaupré l'a introduite dans le cours du développement de sa connaissance artistique,

comme connaisseur à l'affût d'expériences esthétiques enrichissantes.

C'est dans ce sens que le futur enseignant devrait chercher à développer une connaissance interprétative des oeuvres d'art. Il ne s'agit pas de l'inciter à rejeter les interprétations déjà élaborées, dont certaines font d'ailleurs autorité auprès de la communauté des spécialistes. Il s'agirait plutôt de l'amener à adopter une attitude interrogative qui lui ferait actualiser des connaissances qu'il a déjà acquises, de façon à faire ressortir quelques éléments d'interprétation significatifs pour la connaissance de l'art et, éventuellement, utiles dans son travail d'enseignement en arts plastiques.

2. Aspects qualitatifs et dimension infinie de la connaissance artistique

Il est de plus en plus mis en doute, de la part de théoriciens et de spécialistes de l'interprétation de l'art, que l'oeuvre d'art puisse constituer une réalité culturelle se fermant sur une signification exclusive, voire privilégiée. L'idée qu'une oeuvre puisse être conçue de manière à permettre l'expérience de différentes perceptions et de diverses interprétations apparaît de plus en plus admise, et ce que nous avons fait ressortir jusqu'ici

sur la connaissance artistique la corrobore à nouveau.

Parmi ceux et celles qui se sont le plus explicitement appliqués à démontrer le caractère polymorphe et polysémique des oeuvres d'art, et plus particulièrement des oeuvres contemporaines, il faut mentionner Umberto Eco. Dans son essai philosophique de sémiologie de l'art, L'oeuvre ouverte (1965), Eco affirme dès le début: "... l'oeuvre d'art est un message fondamentalement ambigu, une pluralité de signifiés qui coexiste en un seul signifiant (p. 9)." C'est plus particulièrement la notion d'ouverture qui retient son attention dans sa tentative d'expliquer le sens et la fonction artistiques. Selon ses explications, l'oeuvre ne devrait plus être considérée comme quelque chose de fini, mais comme un ensemble de conditions exigeant d'être actualisées au moment de la consommation perceptive et de l'élaboration interprétative. Il affirme à ce propos: "Nous ne croyons pas qu'une étude de l'oeuvre, même en tant que structure, doive s'arrêter à la considération de l'objet, en excluant les façons dont il peut être consommé (p. 11)."

Le point de vue de Eco ne signifie pas que l'oeuvre d'art serait ouverte à n'importe quelle interprétation, ni à toute projection subjective. L'ouverture, nous dit-il, ne signifie pas indétermination de la communication, ni

liberté totale d'interprétation (p. 19). L'oeuvre ouverte signifie plutôt que des conditions objectives ont été créées de façon à ce que cette oeuvre puisse être achevée au moment de la consommation du spectateur.

C'est la possibilité d'exercer ses propres habiletés perceptives et sa sensibilité appréciative qui, semble-t-il, pourrait faire de l'appréhension cognitive des oeuvres d'art une activité captivante et stimulante pour le connaisseur à l'affût d'expériences nouvelles. Sans cette possibilité d'intervention active, et d'une certaine façon créatrice, le développement de la connaissance artistique risquerait de tomber du côté des activités d'apprentissage formel, auxquelles il faut se soumettre pour détenir les savoirs factuels établis d'autorité. Or, ce n'est pas tant l'acquisition de savoirs factuels qui importe dans le concept de connaissance artistique que nous avons proposé pour la formation de l'enseignant, qu'une aptitude à assumer de façon vivante et éclairée l'expérience même de l'appréhension cognitive.

Les moyens par lesquels nous pouvons transformer le néophyte en un être capable de vivre l'expérience de l'appréhension perceptive et sémantique des oeuvres ne sauraient résider dans une méthode rigoureuse susceptible d'assurer des résultats quantifiables. Osborne (1979)

explique que les habiletés et les attitudes spécifiques à l'appréhension esthétique ne sont pas de nature à être enseignées de façon formelle par un ensemble de règles et de préceptes. Il écrit :

They are acquired by guided practice and by a process of trial and error. They can be imparted by demonstration and example within the framework of broad general percepts but they cannot be taught in the way that scientific knowledge is taught. For the possessor of a skill is unable at will to become fully conscious of the rules by which his performance is controlled or to formulate all of these rules in a set of fully articulate precepts which others could understand and follow (p. 8).

A la suite d'une analyse du concept de "skill" par rapport à celui de "knowledge", il compare la connaissance de l'art à celle du jeu d'échecs pour démontrer que l'une et l'autre s'acquièrent essentiellement par la pratique, en développant un certain sens de l'orientation dans les décisions à prendre selon la nature des différentes situations. Il explique :

In addition to knowing the rules of the game, and in addition to technique (a second-order of learned rules of procedure), he has what is called a good sense of position, ingenuity, invention, and intuition of partially envisaged possibilities. In these abilities, which constitute his skill, he cannot instruct others by precise precepts but at the most through general maxims, demonstration, and example so long as the pupil himself has a natural flair. A person who wishes to cultivate appreciation of the arts will make little headway by mastering the rules of the game, searching for precepts, and memorizing massive accumulations of factual knowledge about the works to which he is exposed. What he needs is to cultivate the latent knowledge and unspecifi-

able know-how which are the essence of any skill at all (p. 7).

Osborne adopte le mot "connoisseurship", dont nous avons exposé la définition dans la partie (5) du chapitre deuxième, pour différencier ce type de connaissance de celui que nous associons habituellement à un apprentissage plus structuré, plus réglé, plus classificatoire et plus quantifiable. Il compare ce "connoisseurship", en matière d'appréciation esthétique, à celui que détient l'artisan à l'égard des matériaux, des outils et des techniques qu'il emploie: "The connoisseur-craftsman will take a piece of material in his hands [...] he will palpate it, smell it, delicately explore it with all his senses, and will finally pronounce a verdict without being able to explain fully what the basis of his assessment was (p. 10)." Il y a un aspect qualitatif dans cette expérience appréciative qui ne peut se traduire de façon finie, ou arrêtée, par une explication rationnelle. L'expérience elle-même procure une connaissance qui s'actualise directement au moment de la manipulation, de l'investigation perceptive et des réactions appréciatives. Cette approche cognitive ne consiste pas à définir l'objet appréhendé, mais à assumer dans l'expérience une partie ou des aspects de son potentiel esthétique. Ce qui fait l'objet de connaissance dans cette exploration sensorielle ne consiste pas dans quelque

chose de fini ni de vraiment définissable, mais dans une expérience qui peut toujours se nuancer, se modifier au gré des habiletés, de la sensibilité et de l'imagination de la personne qui expérimente.

Selon mes observations et mes propres souvenirs, il me semble que les enfants seraient naturellement plus disposés, que la plupart des adultes, à nuancer et à approfondir leur connaissance sensorielle et perceptive des matériaux, des matières et des objets. Qui n'a pas pris plaisir, enfant, à regarder la neige, à la manipuler, à en faire des formes, à la sentir et même à la porter à sa bouche pour mieux en saisir la fraîcheur, la texture et la saveur? J'ai des souvenirs de l'avoir fait, refait à nouveau, et plusieurs fois encore, sans chercher à définir de façon précise ce qui résultait de l'expérience comme si chaque nouvelle tentative apportait des variations d'impressions comportant des aspects nouveaux, des subtilités différentes. Pour des raisons d'éducation, de valeurs et de mode de vie qui seraient trop longues à élucider ici, nombre d'adultes finissent par se contenter d'identifier le nom des choses ainsi que leurs principales caractéristiques, sans vraiment prendre le temps de goûter et de nuancer leurs expériences, comme si tout était fini à l'avance.

En fait, il ne suffit pas de savoir que la pierre est dure et rugueuse, que la forme est massive et que la sculpture appartient à tel style pour connaître l'oeuvre d'art. Ce qui est d'abord déterminant pour une véritable connaissance de l'oeuvre, c'est de pouvoir être attentif à l'effet que produit sur notre sensibilité l'exercice conscient et volontaire de l'expérimentation sensorielle et perceptive de ses propriétés matérielles et de ses qualités esthétiques. Dire d'une peinture qu'elle comporte un bel effet de profondeur aérienne, sans vraiment l'avoir éprouvé de façon sensorielle et affective - parce qu'on aurait lu cela dans le dépliant de l'exposition - serait tout aussi vide sur le plan de la connaissance personnelle, que de vanter les plaisirs de la descente en parachute sans jamais l'avoir essayée. Il faut donc que la personne expérimente elle-même l'appréhension perceptive des éléments matériels et des aspects esthétiques, pour qu'il puisse être question de développement d'une réelle connaissance artistique. Pour illustrer cette idée de connaissance artistique qui s'actualise de façon qualitative et infinie dans l'expérience, on pourrait revenir à notre exemple d'expérience esthétique avec la sculpture de Brancusi, Le commencement du monde.

Au premier abord, ce volume de pierre s'était imposé à mon regard et à ma compréhension comme étant l'agrandis-

sement d'un oeuf. Une démarche d'investigation perceptive, accompagnée d'un esprit d'ouverture et d'une attitude appréciative, me fit expérimenter l'appréhension de différentes modifications formelles nuançant à l'infini de subtiles variations de formes ovoïdes. Ce qui m'était d'abord apparu comme étant quelque chose de plus fini, soit l'agrandissement d'un oeuf, se révéla au cours de mon expérience esthétique comme étant un volume de forme ovoïde, dont l'expérimentation perceptive du potentiel esthétique allait me faire oublier l'identification préliminaire du sujet représenté. Ce volume devint une forme ouverte à l'expérience perceptive et appréciative, alors que je commençais intuitivement à douter qu'il ne pouvait simplement s'agir que de l'agrandissement de la forme d'un oeuf. Ce volume sculptural, de forme apparemment simple, s'avéra comporter l'expression de l'essence de la rondeur à travers le potentiel de formes plus ou moins circulaires et plus ou moins ovoïdes, qui pouvaient se modeler au gré de mes déplacements. C'est alors qu'il me sembla vaguement, et de façon non discursive, qu'il y avait quelque chose d'insaisissable dans l'objet qui captivait mon attention. L'objet comportait quelque chose d'inachevé, mais qui semblait peut-être pouvoir se compléter au cours d'une expérience esthétique.

J'abandonnai momentanément mon investigation percep-

tive avec le sentiment ambivalent d'avoir vécu une expérience enrichissante et d'avoir à la reprendre pour saisir davantage la portée du potentiel esthétique de l'objet. Un peu comme dans l'expérience avec la neige, il me sembla que chaque tentative nouvelle apportait des variations d'impressions comportant des aspects différents. J'étais donc en présence d'un objet artificiel dont la structure exigeait du spectateur une intervention perceptive élaborative personnelle, mais conséquente à ses assises esthético-formelles objectives. J'étais donc en présence d'un objet esthétique et peut-être, d'une oeuvre d'art...

En fait, je connaissais déjà Brancusi et je savais qu'il s'agissait d'une sculpture institutionnellement consacrée comme étant du domaine des oeuvres d'art. Mais comme amateur d'art, je cherchai à m'expliquer comment cet artefact pouvait contribuer de façon particulière et significative au domaine des oeuvres d'art. En d'autres mots, j'entrepris de faire, à ma façon, participer l'artefact au domaine des oeuvres d'art. Je cessai de le considérer isolément et tentai, en imagination, de le situer parmi le monde artistique de la sculpture. Il serait trop long de relater tout ce qui me passa à l'esprit au cours de cette démarche. De façon sommaire, la sculpture de Brancusi m'apparut participer au courant moderne de recherche d'épuration formelle et, en même temps, me sembla perpe-

tuer un certain esprit magique que l'on retrouve dans le pouvoir évocateur de la sculpture primitive.

Nombre de sculptures de Brancusi, que j'avais vues dans des musées ou en image, me vinrent à la mémoire et me firent établir des comparaisons formelles et des associations d'appartenance stylistique. Puis je réalisai que c'était tout une production, marquée par cette recherche d'épuration formelle, qui venait aboutir à cette proposition esthétique appelée: Le commencement du monde. C'était comme une conclusion et en même temps un début, une naissance, une ouverture sur une infinité de possibilités plastiques, esthétiques, sémantiques...

Mon investigation interprétative, improvisée sur la base de mes habiletés perceptives et de mes connaissances générales de la sculpture, me conduisit, entre autres, à établir des rapprochements entre la sculpture de Brancusi et la sculpture inuit. J'y entrevis des possibilités de comparaisons signifiantes pour la connaissance interprétative de la sculpture, suffisamment stimulantes pour anticiper la révision et l'approfondissement de certaines lectures sur ces deux sujets.

Je ne suis pas un spécialiste de l'art inuit et n'aspire pas devenir un expert de l'oeuvre de Brancusi.

Je me considère simplement comme un amateur d'art ayant suffisamment d'expérience et de connaissances pour participer au phénomène artistique de façon significative sur le plan de la consommation appréciative et interprétative des oeuvres d'art. Je crois aussi que tout ce qui touche l'expérience esthétique est susceptible de contribuer plus ou moins directement à l'éducation artistique des enfants, des adolescents et des adultes. Je me considère parmi ces amateurs d'art et ces enseignants qui, ayant développé des réflexes de perception esthétique et de réaction appréciative, croient que l'art peut constituer une dimension omniprésente de l'existence qui se manifeste de multiples façons. Et enfin, je crois être de ceux qui abordent la connaissance des oeuvres d'art comme une activité qui peut toujours se poursuivre, s'approfondir, se nuancer et se réorienter dans le contexte d'une culture artistique générale personnelle, elle-même toujours en évolution.

Dans la mesure où l'on admet les principes d'un potentiel polysémique et d'une ouverture sur différentes possibilités d'élaborations perceptives dans l'appréhension cognitive des oeuvres d'art, il nous faut démontrer l'importance de l'attitude "explorative".² Aborder une

². Le qualificatif "explorative" est un néologisme et il sera employé ici au sens d'une disposition à explorer de façon ouverte et en vue de découvrir.

oeuvre particulière demande une attitude susceptible de nous faire révéler des perceptions nouvelles et saisir des relations sémantiques imprévues. Ce qui mérite d'être traité comme une oeuvre d'art, pourrait-on dire, devrait d'emblée être considéré comme une occasion d'expériences particulières susceptibles de comporter des découvertes perceptives et des aspects appréciatifs nouveaux.

C'est donc principalement sur la base des principes d'ouverture polysémique et d'ouverture perceptive sur différents horizons esthétique-plastiques et spatiaux inhérents à la nature du message artistique, que l'attitude explorative s'impose comme une nécessité d'adaptation dans l'appréhension cognitive et appréciative des oeuvres d'art. Devant la peinture Les moissonneurs (1565) de Pieter Bruegel, par exemple, il ne s'agit pas d'adopter l'attitude de l'identification d'un paysage connu ou de la reconnaissance d'une scène d'activité agricole traditionnelle. Il s'agit plutôt de prendre une attitude explorative qui permet d'expérimenter différentes alternatives dans la façon de parcourir sa structure spatiale, d'élaborer des rapports esthétique-formels et d'établir des rapprochements sémantiques signifiants pour le domaine de la peinture artistique. Par exemple, l'adoption de l'attitude explorative pourrait amener le spectateur à comparer le rapport de contraste qualitatif indéfinissable de

l'espace jaune, opaque, massif et géométrique du champ de blé de l'avant plan avec l'effet léger, lointain et aérien d'une portion d'espace de l'arrière-plan qui représente une percée vers un horizon infini. Ou encore, il pourrait prendre plaisir à parcourir du regard et comparer de façon appréciative tous ces tracés plus ou moins angulaires, ou plus ou moins sinueux que structurent en labyrinthe les contours des collines, les étalements de haies d'arbres et les croisements de chemins. De par sa connaissance-expérience de la peinture et en vertu de ses habiletés perceptives, il pourrait apprécier l'effet singulier de la coordination spatiale de perspectives à multiples directions, parmi d'autres possibilités.

Très souvent, l'oeuvre d'art se présente comme un univers artificiel, structuré de façon recherchée et originale, mais dont la compréhension n'apparaît qu'à l'issue de la démarche perceptive et réflexive du spectateur initié, qui sait extraire les virtualités esthético-plastiques qu'elle recèle. Plutôt que de considérer l'oeuvre d'art comme un objet "fini", ou captif d'une forme de préhension perceptive préfabriquée, il faudrait amener le futur enseignant à la traiter comme un lieu ouvert à l'exploration perceptive et à la spéculation interprétative. Considérant l'oeuvre d'art comme le "lieu d'une transaction", qu'on pourrait qualifier de phénomé-

nale. Umberto Eco (1965) affirme:

Toute oeuvre d'art, depuis les peintures rupestres jusqu'à la Chartreuse de Parme, est un objet ouvert à une infinité de dégustations. Non qu'elle soit un simple prétexte à tous les exercices d'une subjectivité qui ferait converger sur elle ses humeurs du moment; mais qu'elle se définit en elle-même comme une source inépuisable d'expériences qui, l'éclairant diversement, en font émerger chaque fois un aspect nouveau (p. 44).

Selon Eco, l'oeuvre d'art ne comporterait généralement pas qu'un message unique, ni une seule façon prédéterminée de la percevoir. Dans ces conditions, l'attitude explorative apparaît comme un des éléments nécessaires à l'accomplissement de la consommation perceptive, appréciative et sémantique des oeuvres, par laquelle le futur enseignant et l'enseignant pourraient poursuivre le développement d'une connaissance artistique générale et polyvalente.

3. Monde de l'art et mémoire visuelle

Un artefact n'est pas une oeuvre d'art simplement parce qu'il s'agit, par exemple, d'une forme esthétique taillée dans la pierre. Dans l'expérience perceptive et appréciative du spectateur, un artefact ne devient oeuvre d'art que dans la mesure où ce dernier peut le faire participer au monde de l'art tel qu'il existe à travers le répertoire des oeuvres qui sont conservées, exposées et interprétées par des institutions publiques et d'autres

personnes. Appréhender un volume de pierre de façon isolée peut peut-être conduire le spectateur vers une expérience esthétique épanouissante, mais ne suffit pas à constituer ce que nous appelons ici une connaissance artistique. Vient un moment où celui-ci doit introduire l'artefact, qui a d'abord fait l'objet d'une expérience perceptive et appréciative plus immédiate, dans le courant de la connaissance artistique et de l'expérience esthétique générales qu'il cultive.

De façon générale, l'appréhension cognitive d'une oeuvre particulière implique, même inconsciemment, des expériences antérieures et des connaissances effectuées à partir d'autres oeuvres. Sans une ré-actualisation, plus ou moins inconsciente, de connaissances et d'expériences antérieures, le spectateur serait très limité dans son investigation perceptive, comme dans sa capacité appréciative. Chaque perception nouvelle se présenterait à sa conscience de façon absolue. A la limite, il lui serait impossible de déterminer si, par exemple, la sensation d'un rouge particulier serait vive ou fade. C'est la ré-actualisation par remémoration sensorielle et évocation visuelle d'expériences antérieures qui rend le spectateur capable d'apprécier la qualité particulière d'une sensation chromatique, d'un effet d'équilibre plastique ou d'un effet de profondeur aérienne. C'est par la mémoire et la

pensée visuelles qu'il peut introduire l'objet de son expérience immédiate dans son propre monde de l'art, soit celui qui comporte des œuvres qui ont retenu son attention, qu'il a jugées importantes ou l'ont fait évoluer de façon plus particulière dans le développement de ses habiletés cognitives et appréciatives.

Un jour que je travaillais à terminer une peinture, alors que j'étais étudiant au baccalauréat en arts visuels, un professeur me fit observer que ce que j'étais en train de produire se rapprochait des préoccupations plastiques de l'artiste américain Frank Stella. A l'aide d'esquisses, il m'expliqua en quoi consistaient les similitudes et les différences de nos démarches respectives. Je connaissais la production picturale de Stella et je constatai que ma peinture, qui le mettait en cause, présentait les similitudes et les différences que le professeur me faisait observer. Sur le moment, je fus étonné de ne pas avoir fait moi-même ces observations, comme si jusque là les œuvres de Stella, qui étaient évoquées, ne m'avaient pas paru pertinentes à la poursuite de mes recherches esthétiques. En fait, aucune peinture de Stella n'était semblable à la mienne et c'est davantage au niveau du développement d'une démarche de connaissance artistique plus générale, que sur la base de quelque ressemblance apparente immédiate, que ces comparaisons purent

être effectuées. C'est ainsi que, grâce à sa mémoire visuelle et à ses expériences antérieures, ce professeur introduisit momentanément ma peinture dans le monde de l'art, en lui attribuant des préoccupations esthétiques propres au domaine de la peinture, susceptibles de concerner d'autres artistes. C'est aussi ainsi que momentanément, grâce à la pensée et à la mémoire visuelles, il put m'engager dans une expérience de consommation perceptive, appréciative et critique signifiante pour le domaine des arts visuels.

Quand je vis pour la première fois, en reproduction dans un livre, la peinture Les moissonneurs de Bruegel, je fus spontanément impressionné par le caractère original de la structure de l'espace pictural représenté. Cette peinture du XVII^e siècle représente une scène comportant des paysans qui s'affairent à la récolte du blé, alors que d'autres prennent un moment de repit, dans un vaste paysage de champs et de collines. Plusieurs années plus tard, j'introduisis cette peinture dans un cours d'initiation à l'étude et à l'expression artistiques pour des étudiants d'un programme universitaire en sciences de l'éducation, n'ayant jamais reçu de formation spécialisée en arts plastiques ou en histoire de l'art. Dès la projection sur écran d'une diapositive de cette peinture, je leur posai simplement la question: "Qu'est-ce qui, selon

vous ressort de façon prépondérante ou particulière dans cette peinture?" Après quelques hésitations, des tentatives de propositions commencèrent à affluer: "Le caractère réaliste du paysage..."; "L'atmosphère chaude et ensoleillée de la scène..."; "Le pittoresque et la beauté du site représenté..."; "L'aspect vivant du contenu de la scène..."; et d'autres réponses plus ou moins en rapport avec un point de vue sentimental et personnel comme: "La peinture donne le goût d'aller à la campagne"; etc. Aucun de mes élèves, qui débutaient dans ce cours, ne mentionna quelque considération en rapport avec ce qui m'avait spontanément impressionné, soit le caractère original de la structure spatiale. Bien que la plupart de leurs observations étaient pertinentes au paysage représenté, aucune ne portait sur ce qui est plus spécifiquement concerné par la création et la perception picturales esthétiques. Ce qui m'amène à poser la question: "Qu'est-ce qui permet au spectateur de réagir au caractère original d'une structure spatiale ou à l'effet dynamique d'une composition picturale?" Selon mes observations, ce serait d'abord une expérience de la perception et de l'appréciation de la peinture: en fait, ce qui faisait principalement défaut chez mes étudiants.

Quand j'avais abordé pour la première fois l'appréhension perceptive et appréciative de cette peinture.

j'avais déjà été initié à l'expérience artistique, principalement par des exercices d'expression et de composition spatiales. En voyant la peinture de Bruegel, mes connaissances et mes expériences artistiques antérieures intervinrent de façon implicite dans mon expérience nouvelle et conditionnèrent de façon inconsciente mon investigation perceptive, de manière à attirer mon attention sur des aspects plus directement concernés par la création artistique, comme la structure spatiale et la composition chromatique. Puis, par évocation plus délibérée, je repassai en imagination d'autres paysages picturaux pour lesquels j'avais déjà manifesté un intérêt particulier, mais qui ne présentaient pas le même type de structure spatiale. C'est donc dans le contexte de la poursuite du développement d'une connaissance de la peinture, que j'avais commencée à cultiver, que je pus apprécier l'originalité de la structure spatiale de cette peinture par rapport à ce qui constituait pour moi à cette époque le monde des arts visuels.

Même après quelques explications sur les qualités spatiales de cette oeuvre de Bruegel, mes étudiants demeurèrent perplexes quant à l'importance de cet aspect. Ce qui manquait à ces débutants pour appréhender cette oeuvre de façon signifiante pour le domaine des arts, et non seulement pour eux-mêmes, c'est un contexte culturel

particulier impliquant le développement d'une connaissance perceptive et appréciative de l'esthétique de la peinture, ainsi que toute autre connaissance susceptible de soutenir la poursuite de cette activité de façon éclairée. Rien, ou peu de chose, dans leurs expériences antérieures, ne semblait les préparer à discerner ce qui concerne l'esthétique de l'expression picturale. Ils n'avaient pas encore d'histoire personnelle sur le plan de la connaissance artistique et de la mémoire visuelle. L'effet dynamique d'une structure spatiale originale ne pouvait être comparé à aucun autre élément similaire dans le contexte de leur univers artistique naissant.

A ma connaissance, le développement de la pensée et de la mémoire visuelles, dans la formation des enseignants en arts plastiques, ne fait habituellement pas l'objet d'un traitement particulier ou d'exercices spécifiques. On peut supposer que ces facultés se développent plus ou moins selon l'intérêt et les activités qu'une personne consacre au monde de l'art en général. Visiter des expositions, lire, écrire et discuter sur l'art et l'esthétique, préparer des cours et enseigner les arts plastiques est certainement de nature à élargir l'univers artistique d'une personne et à développer sa mémoire et sa pensée visuelles. L'exemple de mon expérience avec la peinture de Bruegel, celui avec la sculpture de Brancusi, notre

analyse de l'interprétation de la peinture Femme à la fenêtre de Vermeer par Beaupré et l'intervention de mon professeur à partir de tableaux de Stella illustrent comment toute personne, motivée par le désir et le plaisir de développer une connaissance générale et polyvalente de l'art, peut concrètement exercer sa mémoire et sa pensée visuelles. En considérant ces exemples, on peut déduire que cet aspect de la formation des futurs enseignants serait grandement tributaire de la culture artistique de leurs professeurs.

De façon plus didactique, il pourrait être recommandé que les futurs enseignants soient exercés, dans des cours d'atelier, d'appréciation esthétique et d'analyse sémiologique ou de critique d'art, à puiser dans leur propre monde artistique, matière à approfondir de façon comparative et personnelle l'investigation d'oeuvres proposées. Mais à la base, il s'agirait surtout de susciter cette attitude d'ouverture et ce réflexe de référence au monde de l'art en général, lieu d'explorations et source inépuisable de découvertes et d'enrichissements personnels.

4. Commentaires sur le plaisir esthétique et le désir de connaître

Le plaisir qui accompagne la contemplation esthétique

du spectateur, qu'il soit artiste, collectionneur, enseignant, simplement amateur d'art ou un peu tout ça à la fois, fait certainement partie des facteurs importants qui motivent la poursuite du développement de cette connaissance artistique qui comporte des aspects perceptifs, appréciatifs et sémantiques. Pour Osborne (1970), le plaisir esthétique consiste d'abord dans l'exercice des habiletés perceptives et appréciatives qui prennent part à l'appréhension cognitive d'oeuvres d'art. Dans le chapitre qu'il consacre à cette question, "Appreciation as enjoyment: Aesthetic hedonism", il démontre que le plaisir esthétique ne consiste pas dans une simple excitation sensorielle à la vue de couleurs vives ou à l'expérimentation tactile de textures agréables par exemple, mais dans une investigation perceptive captivante et dans une élaboration esthétique perceptive et appréciative stimulante, que seules des oeuvres d'art peuvent occasionner. A l'appui d'arguments provenant de différentes théories de l'expérience esthétique, il explique que le degré d'attention et de concentration que nécessite la contemplation active des oeuvres d'art procure un état psychique qu'il qualifie d'esthétique (p. 47-48). Selon ses explications, les oeuvres d'art, ou certaines d'entre elles, seraient de nature à solliciter un niveau de performance plus élevé dans l'exercice des habiletés perceptives et appréciatives, que celui nécessaire à l'appréhension esthétique

d'autres objets comme des objets naturels ou des artefacts utilitaires. Il déclare à ce sujet:

...it has, indeed, already been said that an attitude of aesthetic attention can be taken up towards anything at all which can become an object of awareness. But intense and sustained aesthetic contemplation cannot be undertaken towards anything at all: With most things, if we attempt it, the attempt will be frustrated. Those things - chiefly works of art - which are beyond all others capable of sustaining contemplation in the aesthetic are constructs of visual or auditory sensations (p. 47).

Osborne démontre que l'appréhension perceptive et appréciative, qu'il considère comme une forme de cognition (aesthetic cognition), ne consiste pas à retirer des oeuvres des connaissances - factuelles ou notionnelles par exemple, mais à vivre l'expérience de cette forme d'appréhension empirique qualitative, avec le plaisir qui l'accompagne, comme étant la finalité artistique des oeuvres. De plus, le plaisir esthétique, qui accompagne le désir de connaître, ne consiste pas exactement dans une attention portée sur nos réactions émotives personnelles, mais plus précisément sur la qualité de la démarche perceptive et appréciative particulière dont l'oeuvre, de par sa structure et ses qualités propres, est l'occasion. Pour reprendre ses propres mots:

The aesthetic attitude is a cognitive attitude in so far as attention is concentrated on the mental object with a view to bringing us into more and more luminous awareness of it rather than on our own affective and emotional

response to it (p. 48).

C'est plus particulièrement le haut degré d'attention et de concentration nécessaire à soutenir la consommation d'une oeuvre qui, selon Osborne, déclencherait cette source de plaisir qu'est le plaisir esthétique. Il écrit:

Art works, when successful, offer greater scope in their complex configurational properties for sustaining aesthetic attention at high levels of intensity. It is then that feeling is submerged in, or perhaps merged with, the activity of apprehension, the cognitive mode (p. 54).

C'est l'activité cognitive qui, sur la base d'une oeuvre intéressante, serait en elle-même une source de plaisir. Dans sa dissertation doctorale, Perception and Aesthetic Enjoyment (1974). Murray Paul Stone démontre que le plaisir esthétique provient essentiellement de l'activité cognitive, plutôt que des qualités de l'objet. Il expose ainsi l'essentiel de sa thèse:

In aesthetic enjoyment, the basic object of our enjoyment is for the most part the enjoyment of an activity, to wit, the activity of exploring a work with a view to discovering which of a certain restricted set of properties it has (p. 181).

Il faut cependant préciser que l'appréhension esthétique, comme mode cognitif, ne consiste pas essentiellement dans une recherche de satisfaction égotiste, mais plutôt dans le plaisir épanouissant de vivre cette expérience qualitative, voire transcendante, qui consiste à partager des sentiments et des émotions esthétiques que des oeuvres

d'art rendent accessible à quiconque maîtrise les habiletés perceptives et appréciatives nécessaires.

Dans mon expérience de consommation artistique de la peinture Les moissonneurs de Bruegel, je n'ai pas précisément d'abord été captivé par les émotions personnelles que me faisait revivre la vue d'une scène de moisson à la campagne, comme j'en avais déjà tellement observé dans mon enfance. Sans exclure cet aspect plus personnel de mon expérience esthétique, c'est plus spécifiquement le plaisir anticipé d'explorer une structure spatiale originale, complexe et quelque peu énigmatique qui caractérisa la nature de mon premier contact avec cette peinture. Comme nous l'avons expliqué dans la partie (4) du chapitre troisième, l'artiste ne crée pas des oeuvres pour communiquer ses sentiments personnels, mais pour avoir accès à un domaine d'émotions et de sentiments plus universel qui se manifeste de façon particulière à travers l'art. Ainsi devrait-il en être de la consommation artistique, par laquelle le spectateur initié devrait chercher, sous l'impulsion d'une attitude explorative et d'un désir de connaître, à accéder à des sentiments et des émotions universels, dans le sens d'une possibilité d'être partagés par quiconque maîtriserait les habiletés perceptives et saurait réagir de façon ouverte et sensible.

Le plaisir esthétique, ou le plaisir de la consommation artistique, consiste aussi dans le plaisir de la découverte qui découle de l'attitude explorative. Ayant acquis l'idée et observé le fait que l'oeuvre d'art constitue souvent une réalisation ouverte, virtuellement polymorphe et polysémique, l'apprenti connaisseur aborde la consommation des oeuvres motivé par le désir de vivre des émotions esthétiques épanouissantes, de découvrir des perceptions esthétiques différentes et de faire ressortir des significations nouvelles pour le domaine des arts dont il cultive la connaissance.

De façon générale, le plaisir esthétique peut être considéré comme un aspect positif qui fait souvent partie de l'expérience d'appréhension cognitive d'oeuvres de toute personne chez qui l'intérêt pour l'art ne constitue ni une obligation professionnelle, ni une contrainte socioculturelle. Bien que souhaitable, on peut cependant se demander si le plaisir esthétique peut être considéré comme le principal motif de cette activité que constitue, pour l'apprenti connaisseur qui se destine à l'enseignement des arts plastiques, cette approche cognitive de l'art du point de vue de la consommation des oeuvres. Certes, il est tout à fait normal que le spectateur, amateur d'art, recherche une certaine satisfaction dans l'exercice de cette appréhension cognitive qu'il pourrait

pratiquer dans ses loisirs. Mais pour notre futur enseignant, chez qui l'art est plus qu'un loisir et pour qui la connaissance de ce domaine devrait s'étendre au delà de ce qui l'intéresse plus particulièrement, le principe du plaisir esthétique peut-il encore être considéré comme le motif prépondérant? Comme enseignant, l'apprenti connaisseur ne devrait-il pas plutôt chercher à approfondir ce domaine de connaissance et d'expérience au delà de ce qu'il affectionne spontanément, pour servir une conception de l'éducation artistique pour laquelle nous avons démontré la prépondérance du principe d'une ouverture générale et polyvalence au monde des arts visuels? C'est en fait ce que nous avons démontré dans le chapitre premier et, tout en maintenant l'importance du plaisir esthétique qui fait partie de l'appréhension cognitive des oeuvres, il nous faut affirmer la prépondérance de l'attitude le désir de connaître.

Cette attitude de désir de connaître n'est pas, comme pour toute autre attitude, quelque chose qui peut s'apprendre selon les règles de quelque méthode comportant une exactitude dans la prévisibilité des résultats. C'est plutôt en favorisant différentes expériences au contact de personnes expérimentées et enthousiastes en matière de consommation perceptive, appréciative et sémantique d'oeuvres d'art, qu'il faut espérer susciter le développement

de cette attitude. Bien que l'attitude le désir de connaître ne puisse à elle seule suffire à garantir le développement d'une aptitude à consommer les oeuvres d'art de façon éclairée. il faut reconnaître qu'elle est l'impulsion qui entraîne l'apprenti connaisseur dans une poursuite éducative plus autonome et plus permanente. Elle constitue donc un élément des plus importants à faire comprendre et à faire acquérir dans le cadre d'une formation qui prépare le futur enseignant à vivre sa profession comme une activité captivante, comportant des possibilités de développements illimitées, aussi bien pour lui-même que pour ses élèves.

CONCLUSION

Au terme de cette dissertation, j'aimerais rappeler une observation que nous avons faite au début de la partie (1) du chapitre premier. Il s'agit d'une remarque sur l'évidence de l'importance de la connaissance artistique pour la pratique de l'enseignement des arts plastiques. En relisant ces phrases: "Remarquons qu'il peut d'abord s'avérer simpliste et inutile d'affirmer que la connaissance artistique devrait être à la base de ce qui définit l'enseignement des arts plastiques... Au premier abord, il peut sembler des plus évidents que l'enseignant spécialisé en arts connaisse sa matière.", il me vient à l'esprit que le lecteur ou la lectrice intéressé(e) par la question s'est peut-être interrogé(e) sur la nature de cette connaissance et à propos de l'évidence de son importance. En fait, la notion de connaissance artistique n'est pas courante dans la littérature sur l'enseignement des arts plastiques, et cette affirmation sur l'évidence de son importance a pu paraître quelque peu ambivalente.

Bien que nous ayons d'abord démontré, dans le chapit

tre premier, l'importance d'une connaissance générale et polyvalente de l'art à l'égard de l'évolution récente de la philosophie de l'éducation artistique. cette thèse a davantage été consacrée à l'élaboration d'une conception de la connaissance artistique pour la formation de l'enseignant. L'élucidation de cette conception devrait cependant nous permettre de comprendre la nécessité de cultiver une telle connaissance pour la pratique de l'enseignement. A différents endroits, au cours des deux derniers chapitres, nous avons fait des observations sur des implications et formulé des recommandations sur des applications de cette conception d'une connaissance-expérience des oeuvres d'art dans l'exercice pédagogique. Parmi celles-ci, rappelons que l'enseignant ne devrait plus baser ses compétences professionnelles sur la seule habileté à initier l'élève à la maîtrise des techniques d'expression et des modalités de traitement des éléments du langage esthético-plastique.

L'enseignant, qui a le plus souvent été davantage préparé à la création personnelle qu'à l'enseignement artistique et à l'éducation esthétique, a plus ou moins inconsciemment tendance à perpétuer ce qu'il a lui-même reçu comme formation principale. L'élève peut lui apparaître comme un jeune artiste et l'enseignement, comme une initiation disciplinaire à la maîtrise des moyens d'ex-

pression et de création artistiques. Mais est-il réaliste de croire en la possibilité d'une initiation disciplinaire à la création artistique à l'école? Peut-on penser y développer sérieusement les aptitudes et les compétences artistiques, alors que l'élève ne reçoit que quelques heures de pratique au cours d'une année? Cette formation artistique plus disciplinaire n'est certes pas à rejeter. Mais, ne serait-elle pas plutôt l'affaire d'écoles plus spécialisées, comme il en existe maintenant pour le domaine de la danse et de la musique et celui des sports et de l'entraînement physique aux niveaux secondaire et post-secondaire? L'enfant ou l'adolescent plus doué, ou plus intéressé par les arts, ne devrait-il pas trouver dans des programmes de formation para-scolaires plus spécialisés l'occasion de s'adonner à une certaine pratique disciplinaire plus assidue?

La responsabilité de l'école régulière, en ce qui concerne les arts visuels, est à la fois plus limitée et plus large. Elle est plus limitée parce qu'elle ne peut insérer dans sa grille-horaire cette formation plus professionnelle plus disciplinaire, et plus large, parce qu'elle doit sensibiliser tous les élèves au phénomène culturel de l'art. Comme le conçoit le MEC dans ses derniers programmes: "Les finalités de l'enseignement des arts plastiques rejoignent celles dont se réclame l'éducateur

tion scolaire au Québec. Elles peuvent se résumer en une seule qui les englobe toutes: la connaissance (Programme d'études. Primaire. Art, p. 46)." Il est évident que cette connaissance ne peut être ni rigoureuse, ni spécialisée, ni même vraiment disciplinaire aux niveaux primaire et secondaire. D'ailleurs, comme nous l'avons démontré dans la partie (4) du chapitre premier, l'étude du contenu et des objectifs des derniers programmes du MEQ nous fait comprendre qu'il s'agit plutôt d'une connaissance générale et polyvalente de l'art, même si on privilégie la démarche de l'artiste comme mode d'apprentissage.

Cette idée d'une initiation à une connaissance générale et polyvalente de l'art ne semble pas acquise chez la plupart des enseignants et des enseignantes spécialisés dans ce domaine qui, selon mes observations, demeurent attachés à une approche plus préparatoire à la profession d'artiste créateur ou à la pratique de métiers d'art. Pourtant la compréhension d'une telle conception de l'éducation artistique pourrait contribuer au salut de l'enseignement des arts plastiques à l'école qui, ces dernières années, a subi plus que sa part de récession au Québec. C'est, il me semble, dans la politique des objectifs généraux de l'éducation scolaire au Québec que l'art devrait trouver la place qui lui revient comme élément important de notre culture et moyen éducatif particulier. Tant et

aussi longtemps que les arts plastiques resteront marginalisés comme domaine de loisir et de créativité, auquel on s'adonne lorsqu'on a satisfait aux exigences de l'étude des matières reconnues importantes, il ne faut guère s'attendre à une amélioration de leur situation à l'école.

Pour contrer cette diminution de l'enseignement des arts plastiques, la plupart des intervenants se sont jusqu'ici principalement attaqués aux politiques ministérielles du partage des matières et de la grille-horaire. Peu d'efforts ont été affectés à clarifier les différents enjeux éducatifs de l'enseignement des arts plastiques à l'école, afin de bien démontrer toute son importance. Peu de spécialistes se sont penchés sur le problème du besoin d'une philosophie de l'éducation artistique, qui pourrait faciliter une compréhension du véritable rôle des arts plastiques à l'école auprès des responsables politiques et ministériels. Le plus souvent, on revendique plutôt le droit de maintenir les acquis d'une tradition d'activités manuelles, plus ou moins artistiques et plus ou moins éducatives, sans fournir un minimum d'effort intellectuel qui laisserait entrevoir une certaine voie d'amélioration de l'enseignement des arts plastiques.

Il n'était pas dans les propos de cette thèse de développer une nouvelle conception de l'éducation artistique

pour l'école québécoise. Plus restreint, son propos principal était plutôt de démontrer que l'enseignant devrait développer une certaine approche cognitive des oeuvres d'art, susceptible de le rendre apte à intervenir de façon éclairée dans des activités d'apprentissage de ses élèves. Il était aussi d'élucider une conception de la connaissance artistique basée sur le développement d'habiletés cognitives particulières, faisant de cette connaissance une expérience accessible, engageante et ouverte à de multiples aspects. Plutôt que de chercher auprès de systèmes rigoureux d'analyse d'oeuvres d'art, nous avons opté pour une approche plus ouverte, comparable à celle que l'amateur d'art cultive, et par laquelle le sens des oeuvres est appréhendé de façon active au cours d'une expérience personnelle de perception, d'appréciation et d'interprétation. Mes observations comme élève de nombreux cours d'arts plastiques me permettent de déduire que l'enseignant qui a cultivé un intérêt général pour l'art, en poursuivant le développement d'une connaissance-expérience d'oeuvres diverses, peut intervenir de façon intéressante, éclairante et polyvalente dans des situations pédagogiques qui ne sont pas toujours prévisibles.

Cette connaissance artistique, à la base de la formation de l'enseignant, ne saurait remplacer les programmes d'activités d'apprentissage structurés. Mais un enseigne-

ment qui serait strictement asservi aux limites de programmes risquerait de faire des arts plastiques une matière scolaire académique et contraignante. L'enseignant doit donc connaître l'art pour initier l'élève à sa connaissance et diversifier ses voies d'expérience esthétique et créatrice au delà du prévisible. Ses compétences doivent comporter les dispositions pédagogiques de celui ou celle qui agit de façon souple, ouverte et vivante dans un monde de l'art qui lui est familier, et dont il ou elle essaie de faire partager les possibilités de découvertes avec ses élèves.

En terminant, je ne peux m'empêcher de mentionner que je crois que ma contribution à l'amélioration de l'enseignement des arts plastiques, qui s'établit principalement sur le développement d'un concept de connaissance artistique pour la formation de l'enseignant, comporte peut être les germes d'une nouvelle philosophie de l'éducation artistique pour l'école. Quoi qu'il en soit, il est dans mes convictions profondes que ce sont d'abord les dispositions d'esprit et les attitudes de l'enseignant qui demandent d'être modifiées, si nous voulons, à plus ou moins long terme, améliorer la situation des arts plastiques à l'école et la qualité de leur enseignement. Et il me semble que c'est d'abord envers son domaine d'enseignement que cet éducateur spécialisé devrait fournir un

effort d'intérêt et d'ouverture d'esprit, de façon à faire de ses cours d'arts plastiques une activité captivante, susceptible de plaisir et de découvertes enrichissantes.

REFERENCES

- Ashwin, Clive. A Century of Art Education 1882-1982. United Kingdom: Middlesex Polytechnic, 1982.
- Beaupré, Viateur. Les arts plastiques. Canada: Centre Educatif et Culturel, inc., 1968.
- Beittel, Kenneth R. "Toward an Art Education Theory on Qualitative Responding to Art" Review of Research in Visual Arts Education, n° 10 (spring 1979), pp. 33-40.
- Berleant, Arnold. The Aesthetic Field: A Phenomenology of Aesthetic Experience. Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1970.
- Brest, Jorge R. "Les idées et l'art visuel en crise" Vie des arts, n° 91 (été 1978), pp. 53-56.
- Broudy, Harry S. Enlightened Cherishing. An Essay on Aesthetic Education. Urbana: University of Illinois Press, 1972.
- Broudy, Harry S. "Enlightened Preference and Justification" in Aesthetics and Problems of Education, Ed. by R. A. Smith. Urbana: University of Illinois Press, 1971, pp. 303-317.
- Chapman, Laura H. Approaches to Art in Education. New York: Harcourt Brace Jovanovich, inc., 1978.
- Codd, John A. "Interpretative Cognition and the Education of Artistic Appreciation" The Journal of Aesthetic Education, vol. 16, n° 3 (fall 1982), pp. 15-33.
- Collingwood, R. C. The Principles of Art. London: Oxford University Press, 1981.
- Danto, Arthur. "The Artworld" Journal of Philosophy, October 15, 1964, pp. 31-42.

- DeFurio, Anthony. "Toward Aesthetic Response" Art Education, vol. 32, no 7 (november 1979), pp. 8-11.
- Dewey, John. Art as Experience. New York: A Paragon Book, 1979.
- Dickie, George. Art and the Aesthetic: An Institutional Analysis. Ithaca: Cornell University Press, 1974.
- Dondis, Donis A. A Primer of Visual Literacy. Cambridge: The MIT Press, 1973.
- Ecker, David W. "The Artistic Process as Qualitative Problem Solving" in Reading in Art Education. Ed. by E. W. Eisner & D. W. Ecker. Massachusetts: Ginn-Blaisdell, pp. 57-68.
- Fou, Umberto. L'oeuvre ouverte. Trad. de l'italien par Chantal Roux. Paris: Editions du Seuil, 1965. (Coll. "Points").
- Eisner, Elliot W. Educating Artistic Vision. New York: Macmillan, 1972.
- Feldman, Edmund B. Becoming Human Through Art. Aesthetic experience in the school. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.
- Forquin, Jean-Claude. "Pourquoi l'éducation esthétique?" dans L'éducation esthétique luxe ou nécessité de Louis Porcher. Paris: Armand Colin, 1973, pp. 21-46.
- Fouquier, Paul. La connaissance. 3e éd. rev. et corr. Paris: Editions de l'Ecole, 1965.
- Geanigan, George. "Art Criticism: An Analysis of the Concept" Visual Arts Research, vol. 9 no 1 (spring 1983), pp. 10-22.
- Gombrich, E. H. L'art et son histoire 2. Trad. de l'anglais par E. Combe. Paris: Editions René Julliard, 1967. (Le livre de poche).
- Guiraud, Pierre. La sémiologie. Paris: Presses Universitaires de France, 1973. (Coll. "Que sais-je").
- Janes, Elizabeth. "Conceptual Modes of Children in Responding to Art Objects" Studies in Art Education, vol 11, no 3 (1970), pp. 52-60.

- Lanier, Vincent. "Beyond Aesthetic Education" Art Education, vol. 36, n° 6 (nov. 1983), pp. 31-37.
- Lanier, Vincent. "Enhancing the Aesthetic Potential" in Arts Education and Back to Basics. Ed. by Stephen M. Dobbs. Virginia, 1979. (NAEA), pp. 97-112.
- Lanier, Vincent. "Talking About Art: An Experimental Course in High School Art Appreciation" Studies in Art Education, vol. 9, n° 3 (1968), pp. 32-44.
- Lankford, Louis. "Phenomenological Methodology for Art Criticism" Studies in Art Education, vol. 25, n° 3 (1984), pp. 151-158.
- Logan, Frederick M. Growth in American Art Education. New York: Harper & Brothers Publishers, 1955.
- Logan, Frederick M. "Up Date 75, Growth in American Art Education" Studies in Art Education, vol. 17, n° 1, pp. 7-16.
- Luquet, G. H. Le dessin enfantin. 3e éd. Lausanne: Delachaux & Niestle Editeurs, 1977.
- Macdonald, Stuart. The History and Philosophy of Art Education. London: University of London Press, 1970.
- Madenfort, Duke. "The Aesthetic as Immediately Sensuous: An Historical Perspective" Studies in Art Education, vol. 16, n° 1 (1974), pp. 5-17.
- Maldiney, Henri. Art et experience. Paris. Klincksieck, 1965.
- Marschalec, Douglas. "A Review of Basic Cognitive Processes and Their Relevance to Understanding Responses to Works of Art" Visual Arts Research, n° 1, issue 17 (spring 1983), pp. 23-33.
- Mittas, Michael H. "What Makes an Experience Aesthetic?" The Journal of Aesthetics and Art Criticism, vol. XLI, n° 2 (winter 1982), pp. 157-169.
- Morawski, Stefan. Inquiries into the Fundamentals of Aesthetics. U.S.A.: The MIT Press, 1978.
- Olson, David R. "The Role of the Arts in Cognition" Art Education, vol. 36, n° 2 (march 1983), pp. 36-38
- Osborne, Harold. "Appreciation as Percipience" in Aes-

- thetics and Problems of Education. Ed. by R. A. Smith. Urbana: University of Illinois Press, 1971. pp. 445-472.
- Osborne, Harold. The Art of Appreciation. New York: Oxford University Press, 1970.
- Osborne, Harold. "The Elucidation of Aesthetic Experience" The Journal of Aesthetics and Art Criticism. vol. XXIII, n° 1 (fall 1964). pp. 145-151.
- Osborne, Harold. "What Is a Work of Art?" The British Journal of Aesthetics. vol. 21, n° 1 (winter 1986). pp. 3-11.
- Parsons, Michael J. "The Concept of Medium in Education" in Aesthetic Concepts and Education. Ed. by R. A. Smith. Urbana: University of Illinois Press, 1970. pp. 263-285.
- Parsons, Michael J. and Durham, R. "Developmental Stages in Children's Aesthetic Responses" The Journal of Aesthetic Education. vol. 12 n° 1 (jan. 1976). pp. 83-104.
- Pelletier, M. et Théberge, A. "Apprendre la peinture... pour de vrai!" Vie Pédagogique, n° 29 (mars 1984). pp. 33-39.
- Piaget, J. et Inhelder, B. La représentation de l'espace chez l'enfant. 2e ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1972.
- Programme d'études. Primaire. Art. Ministère de l'Éducation du Québec, 1981.
- Programme d'études. Secondaire. Arts plastiques. Ministère de l'Éducation du Québec, 1982.
- Reid, Louis A. "Aesthetics and Aesthetic Education" in The Study of Education and Art. Ed. by Dick Field & John Newick. London: Routledge & Kegan Paul, 1973. pp. 164-186.
- Reid, Louis A. "Aesthetic Knowledge in the Arts" in The Arts: A Way of Knowing. Ed. by Malcolm Ross. Oxford: Pergamon Press, 1983. pp. 19-41.
- Reid, Louis A. "The Concept of Aesthetic Development" in The Development of Aesthetic Experience. Ed. by Malcolm Ross. Oxford: Pergamon Press, 1982. pp. 2-

26.

- Reid, Louis A. "Knowledge and Aesthetic Education" in Aesthetics and Problems of Education, Ed. by R. A. Smith. Urbana: University of Illinois Press, 1971. pp. 161-171.
- Rioux, Marcel. Rapport de la commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec. Québec: Editeur officiel, 1968.
- Smith, Ralph A. "Teaching Aesthetic Criticism in the School" The Journal of Aesthetic Education, vol. 7, n° 1 (jan. 1973), pp. 38-49.
- Smith, Ralph A. "Aesthetic Criticism: The Method of Aesthetic Education" Studies in Art Education, vol. 9, n° 2 (1968), pp. 12-31.
- Somville, Pierre. Donner à voir. Introduction à la méthode de l'histoire de l'art. Liège: Soledis, 1977.
- Stone, Murray Paul. Perception and Aesthetic Enjoyment. Unpublished doctoral's Dissertation, philosophy, University of Wisconsin, 1974.
- Walsh, Dorothy. "Aesthetic Object and Works of Art" The Journal of Aesthetics and Art Criticism, vol. XXXIII, n° 1 (fall 1974), pp. 7-12.
- Wojnar, Irena. Esthétique et pédagogie. Paris: Presses Universitaires de France, 1963.